

*Das Interesse für eine Welt außerhalb des eigenen Gartens*

# **Lehrereinstellungen zum Kulturunterricht im norwegischen Fremdsprachenklassenzimmer**

Masterarbeit vorgelegt von

Linn Eide Borge

Beratung:

Åsta Haukås



Institut für Fremdsprachen

Universität in Bergen

Juni 2021

## **Abstract**

Intercultural competence can be defined as the ability to constructively relate to others who possess ways of thinking or communication patterns that differ from our own (Dypedahl, 2020). In a society increasingly effected by globalization, new demands are being set as to how one should communicate across cultural and linguistic boundaries, intercultural competence plays an important role. This is reflected in the introduction of intercultural competence as a core element in the curriculum LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019). The introduction of this core element highlights the importance of foreign language subjects when it comes to the development of the pupils' intercultural abilities. This study explores teacher attitudes towards cultural education in foreign language subjects through qualitative interviews with five German teachers who teach German in junior high schools in Norway. The results from the study above all show that the teachers have a proclaimed focus on concrete teaching examples when asked which values are fundamental for the planning and execution of their teaching. Furthermore, the study shows that the teachers prefer themes and expressions of culture that emphasizes the every-day aspects of the culture or cultures from which the language is derived. Topicality and authenticity are among the central principles expressed through the cultural education. Furthermore, the teachers indicate the importance of making use of the cultural experiences already held by the teacher and the pupils when working on cultural competence. In short, how pupils are to acquire an interest and the capabilities that can be essential in future development of cultural and linguistic abilities are presented as a paramount goal in the cultural education, bearing importance also after the schooling has been completed.

## **Zusammenfassung**

Interkulturelle Kompetenz ist die Fähigkeit dazu, sich konstruktiv gegenüber Menschen mit anderen Denkweisen oder Kommunikationsstile als die eigenen zu verhalten (Dypedahl, 2020). In einer Gesellschaft, in der die zunehmende Globalisierung ständig neue Forderungen an die Kommunikation zwischen verschiedenen Sprachen und Kulturen gestellt werden, spielt deshalb die interkulturelle Kompetenz eine essenzielle Rolle. Dies spiegelt sich auch in der Einführung des Kernelements interkulturelle Kompetenz im Lehrplan LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020) wider. Durch diese Einführung nimmt das Fach Fremdsprache eine Sonderstellung bezüglich der Entwicklung der interkulturellen Fähigkeiten der Lernenden ein. Deshalb werden die Lehrereinstellungen zum Kulturunterricht im Fach Fremdsprache mithilfe qualitativer Interviews untersucht. Die Teilnehmenden sind

Deutschlehrende, die Deutsch in der norwegischen Jugendschule unterrichten. Die Resultate zeigen vor allem, dass die Lehrenden einen ausgesprochenen Fokus auf konkreten Unterrichtsbeispielen haben, wenn sie befragt werden, welche Überlegungen hinter der Planung und Durchführung des Kulturunterrichts stecken. Weiterhin zeigt die Studie, dass Themen und Kulturausdrücke, die sich auf die alltäglichen Seiten der Zielkultur(en) im Zielsprachenland fokussieren, bevorzugt werden. Aktualität und Authentizität sind zentrale Prinzipien, die im Kulturunterricht dieser Lehrenden zum Ausdruck kommen. Darüber hinaus geben die Lehrenden zum Ausdruck, dass die Verwendung der kulturellen Erfahrungen der Lernenden sowie der Lehrenden in der Arbeit mit interkulturellen Fähigkeiten wichtig ist. Zusammengefasst wird es als ein übergeordnetes Ziel präsentiert, dass die Lernenden sich Fähigkeiten aneignen sollen, die nützlich in der weiteren Arbeit mit kulturellen und sprachlichen Fähigkeiten werden können – auch nach der beendeten Schulzeit.

## **Sammendrag**

Interkulturell kompetanse kan defineres som ferdigheten til å forholde seg konstruktivt til mennesker med andre tenkemåter eller kommunikasjonsmønster enn en selv (Dypedahl, 2020). I et samfunn der økende globalisering stiller stadig nye krav til hvordan man kommuniserer på tvers av kulturelle og språklige grenser spiller derfor interkulturell kompetanse en viktig rolle, noe som også gjenspeiles i innføringen av interkulturell kompetanse som kjerneelement i læreplanen LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019). Innføringen av dette kjerneelementet plasserer fremmedspråkfaget i en særstilling når det gjelder utviklingen av elevenes interkulturelle ferdigheter. Denne studien ser derfor nærmere på lærerholdninger til kulturundervisningen i fremmedspråkfaget ved hjelp av kvalitative intervju med fem tysklærere som underviser tysk på ungdomsskolenivå i Norge. Resultatene fra studien viser først og fremst at lærerne har et uttalt fokus på konkrete undervisningseksempel når de blir spurt om hvilke vurderinger som ligger til grunn for planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. Videre viser studien at lærerne foretrekker tema og kulturuttrykk som fokuserer på de hverdagslige sidene av kultur(er) i målspråkslandet. Aktualitet og autentisitet er blant de sentrale prinsippene som kommer til uttrykk i kulturundervisningen, og videre gir lærerne uttrykk for viktigheten av å ta i bruk både elevenes og lærerens kulturelle erfaringer i arbeidet med interkulturell kompetanse. Oppsummert presenteres det som et overordnet mål i kulturundervisningen at elevene skal tilegne seg både interesse og ferdigheter som kan bli nyttige i det videre arbeidet med kulturelle og språklige ferdigheter – også etter endt skolegang.

## **Danksagung**

An dieser Stelle geht ein großer, herzlicher Dank an alle, die mich bei dieser Masterarbeit unterstützt haben.

Als erstes möchte ich mich bei meiner Beraterin Professor Åsta Haukås bedanken, die mich bei meiner Arbeit begleitet hat und sowohl fachliche als auch persönliche Unterstützung geleistet hat. Ihre Beratung hat diese Arbeit ermöglicht und sie ist für mich eine große Inspiration.

Außerdem einen großen Dank an die teilnehmenden Lehrkräfte in dieser Studie, die Zeit dafür gefunden haben, um ihre Reflexionen in den Interviews zu teilen. Ohne sie wäre diese Arbeit nicht zustande gekommen.

Auch ein herzlicher Dank an Kim Jentzsch für das Korrekturlesen der Arbeit.

Darüber hinaus geht ein herzlicher Dank an meine Mitstudierenden, sowohl für ihre Aufmunterung als auch ihre moralische Unterstützung im Verlauf dieser Arbeit. Mir werden die Gespräche – über Fachliches sowie über Anderes – richtig fehlen. Ein herzlicher Dank geht auch an Jon Vegard für seine Unterstützung und Geduld zuhause.

Zum Schluss geht ein großer Dank an meine lieben Lernenden, die mir jeden Tag Freude bringen und durch das ganze Jahr aufgemuntert haben. Sie sind und bleiben meine größte Inspirationsquelle.

Linn Eide Borge

Bergen, im Juni 2021

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung .....</b>	<b>1</b>
<b>2. Theoretische Grundlage .....</b>	<b>5</b>
2.1 Der Kulturbegriff .....	5
2.2 Zum Begriff interkulturelle Kompetenz .....	7
2.3 Förderung der interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht .....	10
2.4 Interkulturelle Kompetenz im Lehrplan .....	12
2.5 Lehrereinstellungen .....	18
2.5.1 Lehrereinstellungen zum Kulturunterricht im norwegischen Schulkontext .....	19
2.6 Zusammenfassung .....	22
<b>3. Methode .....</b>	<b>23</b>
3.1 Forschungsfragen .....	23
3.2 Methodenwahl .....	23
3.2.1 Qualitative Methode .....	24
3.3 Prozessbeschreibung – Vorgehensweise des Projekts .....	27
3.3.1 Die Pilotstudie .....	28
3.3.2 Durchführung der Datenerhebung .....	29
3.3.3 Analyse des Datenmaterials .....	30
3.4 Ethik und Datenschutz .....	31
3.5 Fehlerquellen und Auswertung des Datenmaterials .....	32
<b>4. Ergebnisse .....</b>	<b>35</b>
4.1 Berichtete Praxis .....	35
4.1.1 Themenauswahl .....	35
4.1.2 Kulturausdrücke im Unterricht .....	37
4.1.3 Die Verwendung von kulturellen Erfahrungen .....	39
4.1.4 Kultureller Vergleich .....	40
4.1.5 Zusammenfassung des eigenen Unterrichts .....	41
4.2 Verben in der Beschreibung des Kulturunterrichts .....	42
4.2.1 Die Lehrenden im Unterricht .....	43
4.2.2 Die Lernenden im Unterricht .....	46
4.3 Übergeordnete Einstellungen zum Kulturunterricht .....	50
4.3.1 Der Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht ..	51
4.3.2 Der sporadische und integrierte Kulturunterricht .....	51
4.3.3 Aktualität und Authentizität .....	52

4.3.4 Rücksicht auf die Voraussetzungen der Lernenden .....	53
4.3.5 Neuer Lehrplan und erwartete Einwirkung auf den Kulturunterricht.....	54
4.3.6 Herausforderungen.....	55
4.3.7 Interkulturelle Kompetenz .....	56
4.3.8 Das übergeordnete Ziel des Kulturunterrichts .....	57
4.4 Zusammenfassung .....	60
<b>5. Diskussion .....</b>	<b>61</b>
5.1 Die Rolle der interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenklassenzimmer .....	61
5.2 Wie kann die praktische Förderung der interkulturellen Kompetenz weiterentwickelt werden? .....	72
<b>6. Zusammenfassung und Ausblick .....</b>	<b>75</b>
<b>7. Literaturverzeichnis.....</b>	<b>78</b>
<b>8. Anhang .....</b>	<b>80</b>
8.1 Informationsbrief .....	81
8.2 Interviewleitfaden.....	84

# 1. Einleitung

In einer globalisierten Weltgesellschaft, in der die Kommunikation mit Menschen mit unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Hintergründen eine essenzielle Fähigkeit ist, steht das Fach Fremdsprache in einer besonderen Position, um die interkulturelle Kompetenz der Lernenden zu entwickeln. Der Hauptkern dieses Fachs sei, die zweckmäßige Kommunikation zu fördern, welches auf eine Vielfalt von Fähigkeiten und Kenntnissen basiert und mithilfe unterschiedliche Medien und Werkzeuge erreicht werden kann (Utdanningsdirektoratet, 2019). Als Lehrkraft im Fach Fremdsprache unterrichtet man mit anderen Worten nicht nur die sprachlichen Fertigkeiten bezüglich des Ziellandes, sondern auch die unterschiedlichen Seiten der kulturellen Kompetenzen und Fähigkeiten bei den Lernenden.

Die Lehrpläne in *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006* (Utdanningsdirektoratet, 2006) und *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020* (Utdanningsdirektoratet, 2019) legen beide Wert auf den Kulturbereich des Fremdsprachenunterrichts; der Lehrplan aus 2006 mit dem Hauptbereich *Sprache, Kultur und Gesellschaft* (Utdanningsdirektoratet, 2006) und durch die Einführung von *Interkulturelle Kompetenz* als eins von vier Kernelementen im neuen Lehrplan aus 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2019). Diese Lehrpläne werden im Kapitel 2.4.1 näher beleuchtet und werden in der vorliegenden Arbeit als LK06 und LK20 bezeichnet.

Hierbei ist es wichtig zu betonen, dass *Kulturunterricht* sich nicht als einheitlicher bzw. eindeutiger Begriff definieren lässt, obwohl das Konzept durch unterschiedliche Formulierungen in den Lehrplänen beschrieben wird. Deshalb kann Kulturunterricht als grundsätzlich problematisch betrachtet werden, da dieses Bereich des Fachs vermutlich stark von subjektiven Auffassungen, Einstellungen und Erfahrungen der teilnehmenden Lehrkräfte und Lernenden geprägt ist. Das Verständnis und dadurch auch die Realisierung des Kulturunterrichts abhängen einerseits davon, wie die Lehrkraft den Begriff Kultur versteht. Andererseits ist es auch ein wichtiger Faktor, wie die Lehrkraft sich zum Kulturunterricht verhält bzw. welche Werte, die für die Unterrichtsplanung- und Durchführung zugrunde gelegt werden. Die Variation in Verständnis des Konzepts Kulturunterricht könnte also ein beitragender Faktor dazu sein, dass der Kulturunterricht in den vielen Fremdsprachenklassenzimmern in Norwegen sehr unterschiedlich durchgeführt wird. Genau deshalb ist es die übergeordnete Zielsetzung dieser Arbeit, die Lehrereinstellungen zum Kulturunterricht in norwegischen Fremdsprachenklassenzimmern zu untersuchen. Die übergeordnete Problemstellung der Arbeit ist wie Folgend formuliert:

*Welche Einstellungen bzw. Erfahrungen haben norwegische Deutschlehrkräfte bezüglich des Kulturunterrichts im Fremdsprachenklassenzimmer?*

Die Problemstellung ist weiter in untergeordneten Forschungsfragen aufgeteilt und konkretisiert worden, wie im Kapitel 3.1 näher beschrieben. Vor dem Anfang des Projekts habe ich die zwei folgenden Hypothesen formuliert:

- Faktenbezogene Kulturkenntnisse werden im Unterricht an Stelle von Reflexion und interkulturellen Perspektiven bevorzugt.
- Sowohl die Erfahrungen als auch die Einstellungen der Lehrenden spielen eine zentrale Rolle für die Realisierung des Kulturunterrichts im Fremdsprachenklassenzimmer.

Die Hypothesen beruhen hauptsächlich auf früheren Studien aus der fremdsprachendidaktischen Forschung auf Lehrereinstellungen (vgl. Kap. 2.5.1), bei denen der Fokus stark auf kulturelles Wissen sowie auf die Relevanz der Einstellungen bzw. Erfahrungen gelegt wird. Darüber hinaus basieren die Annahmen auch auf meinen eigenen Erfahrungen als Lernende im Fremdsprachenklassenzimmer, wobei die Reproduktion von Faktenwissen zentraler Gegenstand war.

Meine Erfahrung, sowohl als Lernende als auch als Lehrende im Fremdsprachenklassenzimmer, ist, dass die Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang zwischen Kultur bzw. Kulturverständnis und Menschen viel Interesse und Neugier im Unterricht weckt. Meines Erachtens ist es auch entscheidend, dass junge Lernende die Fähigkeit zur zweckmäßigen und respektvollen Interaktion mit Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen entwickeln. Ein Fach, in dem meistens sämtliche Lernende auf Anfängerniveau anfangen, aber trotzdem sehr unterschiedliche Voraussetzungen besitzen, bildet vermutlich eine passende und sichere Arena für die Arbeit mit bzw. die Weiterentwicklung von kulturellen Fertigkeiten und gestaltet dadurch auch die passenden Rahmen für interkulturelles Lernen in der Schule.

Ein auslösender Faktor für meine Interesse für Kulturunterricht ist wahrscheinlich die eigene Erfahrung mit einem fast unerwarteten Kulturschock während eines Auslandsaufenthalt im Gymnasium. Als ich durch einen Schüleraustausch ein Jahr in Deutschland verbrachte, merkte ich schnell, dass es zwischen meinen aus dem Fremdsprachenunterricht stammenden Erwartungen zur Kultur im Zielland und meinen tatsächlichen Erlebnissen und Erfahrungen während des Aufenthalts eine unerwartete große Differenz gab. Sowohl aus dem Unterricht als auch aus anderen Quellen wie Medien u.Ä.



bekam ich als Jugendliche ein Bild von „den Deutschen“, das vermutlich sowohl bewusst als auch unbewusst auf Stereotypen basierte. Es hat sich zum Beispiel gezeigt, dass nicht alle Deutschen immer pünktlich sind und ich habe schnell gemerkt, dass man auch viele Menschen mit gutem Humor treffen kann. Ich habe auch einmal (aber nur einmal) versucht, die Straße bei roter Ampel zu überqueren. Während des Jahres machte ich mir öfter Gedanken darüber, warum mich niemand darauf vorbereitet hatte. Der Kulturschock im Gymnasium hat mich im Nachhinein zur Frage gebracht, wie ich als Lehrkraft im Fremdsprachenklassenzimmer den Lernenden auf Begegnungen mit anderen Kulturen vorbereiten kann.

In der früheren Forschung sind Lehrereinstellungen zum Kulturunterricht wenig erforscht worden, und deutlich viel weniger als viele andere Bereiche des Fremdsprachenunterrichts. Dies spricht vor allem für die Wichtigkeit der Forschung in diesem Feld. Mit diesem Projekt möchte ich deshalb einen Beitrag zur Forschung leisten. Durch die Einführung des neuen Lehrplans im August 2020 bekommen Lehrende im Fach Fremdsprache die Möglichkeit, anhand von neuen Werkzeugen mit interkulturellen Fähigkeiten im Fremdsprachenklassenzimmer zu arbeiten, Gleichzeitig erhält der fremdsprachendidaktische Forschungsbereich eine erneuerte Gelegenheit, die Lehrereinstellungen zum Kulturunterricht und deren Einwirkung auf den Unterricht zu untersuchen.

Die vorliegende Arbeit besteht aus 6 Teilen. Im Kapitel 2 folgt die Erläuterung der theoretischen Grundlage dieser Studie, bei dem zentrale Begriffe und die theoretischen Perspektive besprochen werden. Hier liegt der Schwerpunkt vor allem auf den Begriffen *Kultur* und *interkulturelle Kompetenz* und auf Theorien und Arbeiten, die zum Verständnis dieser Konzepte beitragen. Dazu gehören unter anderem Kramschs (2013) Einteilung des Kulturbegriffs, Dypedahls (2020) Arbeit mit interkultureller Kompetenz und Chudaks (2013) und Byrams (1997) Theorien innerhalb des Konzepts interkulturelle Kompetenz. Darüber hinaus wird auch auf die relevanten Lehrpläne eingegangen, vor allem auf den LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006) und den LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019), sowie auf den Begriff *Lehrereinstellungen* und den damit verbundenen Forschungsstand. Dem folgt im Kapitel 3 die Methode des Projekts, hierunter auch die Methodenwahl, die Vorgänge der Studie und der Analyse. Im Kapitel 4 werden die Ergebnisse der Studie präsentiert und analysiert, wobei der Hauptfokus auf der berichteten Praxis und den generellen Einstellungen zum Kulturunterricht liegt. Anschließend werden im Kapitel 5 die Befunde hinsichtlich der

Theorie diskutiert werden. Zum Schluss folgen im Kapitel 6 eine Zusammenfassung und meine Reflexionen nach der Durchführung des Projekts.

## 2. Theoretische Grundlage

Im folgenden Teil wird die theoretische Grundlage dieser Arbeit präsentiert. Kapitel 2.1 nimmt mögliche Deutungen des Kulturbegriffs vor. Das folgende Kapitel 2.2 präsentiert den Schlüsselbegriff *interkulturelle Kompetenz*. Weiter beschäftigt sich Kapitel 2.3 mit der Förderung der interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenklassenzimmer, bei dem u.a. auf die Rolle der Kulturkenntnissen und die Verwendung von Lehrwerken näher eingegangen wird. Kapitel 2.4 nimmt die Rolle der interkulturellen Kompetenz im Lehrplan vor und beschäftigt sich vor allem mit den Lehrplänen LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006) und LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019). Im Kapitel 2.5 wird der Begriff *Lehrereinstellungen* (eng. *Teacher beliefs*) präsentiert und definiert. Hierunter ist auch das Teilkapitel 2.5.1 zu finden, das die existierende Forschung zum Thema Lehrereinstellungen zum Kulturunterricht vornimmt. Zum Schluss folgt im Kapitel 2.6 eine kurze Zusammenfassung der Kapitel.

### 2.1 Der Kulturbegriff

In dieser Arbeit ist es essenziell, wie der Begriff *Kultur* definiert wird. Genauso wie mit dem Konzept Kulturunterricht, gibt es kein Fazit, was unter den Begriff Kultur verstanden werden sollte, weder im Klassenzimmer noch in den theoretischen Bereichen, die sich mit diesem Begriff beschäftigen. Dennoch hebt Dypedahl (2020, S. 213) hervor, dass Kenntnisse über den Kulturbegriff für Lehrkräfte im Fach Fremdsprache nötig seien, und dass für Fremdsprachenlehrende ein Verständnis davon wichtig sei, wie man den Begriff *Kultur* zweckmäßig im Fremdsprachenunterricht verwenden könne.

Gehrmann (2017) beschreibt es als ein mögliches Problem für den Fremdsprachenunterricht, dass kein einheitlicher Kulturbegriff vorhanden ist, der für den Unterricht zugrunde liegt. Diese Herausforderung bezieht sich u.a. darauf, dass der Begriff *Kultur* je nach Kontext bzw. Disziplin eine Vielfalt von Konzepte und Phänomene bezeichnet (Nünning, 2010), und deshalb lässt es sich behaupten, dass es sich um mehrere unterschiedliche Kulturbegriffe handelt. Jedoch haben sämtliche Kulturbegriffe gemeinsam, dass sie als Bezeichnungen für „[...] das vom Menschen Hervorgebrachte [...]“ gelten, im Gegensatz u.a. zur Natur (ebd.). Diese gemeinsamen Kennzeichen gelten aber auf einer sehr generellen Ebene, und sagt nichts weiter über den Geltungsbereich des Begriffs. Dies unterstreicht die u.a. von Dypedahl (2020) beschriebene Wichtigkeit davon, dass Lehrende Bewusstheit um das eigene Verständnis des Begriffs *Kultur* haben.

Kramersch (1996) hebt hervor, dass der Terminus *Kultur* als zweiseitig interpretiert werden kann: Einerseits verweise der Begriff auf die Art und Weise wie eine soziale Gruppe

sich selbst durch konkrete Materialien bzw. Produkte wie u.a. Kunst und deren Bewahrung in der Geschichte repräsentiert. Dagegen verweise der zweite Teil des Begriffs auf soziale Aspekte einer Gesellschaft, wie z.B. Werte und Denkweisen, die für eine soziale Gruppe gemeinsam sind. Mit anderen Worten umfasst diese Interpretation sowohl die konkreten und materiellen Seiten einer Kultur als auch die eher abstrakte Dimension bezogen auf soziale Gemeinsamkeiten. Charakterisierend für diese Definition ist aber, dass sie von einer Vielfalt potenzieller Gemeinsamkeiten innerhalb einer sozialen Gruppe ausgeht. In der Arbeit mit Definitionen vom Begriff Kultur kann es auch von Bedeutung sein, zwischen Hochkultur und Populärkultur bzw. Alltagskultur zu differenzieren. Kramsch (2013) unterscheidet zwischen Kultur mit großem K (*Big C culture*) und Kultur mit kleinem K (*Little C culture*) im Verständnis des Kulturbegriffs. Kultur mit großem K umfasst u.a. Geschichte, Geografie und Kunstausdrücke, und ist „[...] synonymous with a general knowledge of literature and the arts“ (Kramsch, 2013, S. 65). Laut Kramsch sei dies die Kultur, die traditionell unterrichtet wird in Verbindung mit Nationalsprachen. Dagegen ist Kultur mit kleinem K ein Synonym für die Kultur des Alltags und bezieht sich auf die sozialen Seiten der Zielkultur, wie u.a. „[...] the native speakers‘ ways of behaving, eating, talking, dwelling, their customs, their beliefs and values.“ (Kramsch, 2013, S. 66). Mit anderen Worten konzentriert sich die Kultur mit kleinem K auf die Menschen als Kulturausdrücke, während Kultur mit großem K sich mit Kunst oder kulturellen Institutionen als Ausdruck der Zielkultur beschäftigt. Laut Dypedahl (2020) beeinflussen diese Perspektiven die Menschen auf unterschiedliche Weise: Kultur mit kleinem K beeinflusst deren Denkweise und Handlungen direkt durch Sozialisierung, während der Einfluss durch Kultur mit großem K in größerem Grad indirekt funktioniert, weil sie „[...] allererst [...] einen Rahmen für das Leben der Menschen [schafft]“ (Dypedahl, 2020, S. 213, meine Übersetzung).

Romano and Cushner (2007) beschreiben einen Zusammenhang zwischen Kultur und Identität, der darin besteht, dass „[a]n identity emerges out of one’s cultural upbringing that is carried throughout one’s life and relations with others“ (Romano & Cushner, 2007, S. 217). Anders formuliert seien laut Romano und Cushner Identität und Kultur eng miteinander verknüpft, und die Identität eines Menschen werde durch die kulturelle Erziehung geformt. Weiter trage man Romano und Cushner zufolge als Mensch diese kulturelle Identität mit sich durch das Leben, aber dennoch können auch u.a. Beziehungen zu anderen Menschen eine Einwirkung auf die Identität haben. Darüber hinaus könnte auch behauptet werden, dass nicht nur die Beziehungen zu anderen Menschen einen Effekt auf die Identität haben, sondern auch, dass die Identität einen Einfluss auf die Entwicklung der zwischenmenschlichen Beziehungen

haben könnte. Wenn man dieses Prinzip auf den Kulturunterricht überführt, könnten die kulturellen Identitäten sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden wichtige Faktoren in der Arbeit mit interkultureller Kompetenz sein, da genau diese Identität mit zwischenmenschlichen Interaktionen eng verknüpft ist.

Wie in diesem Kapitel gezeigt, gibt es unterschiedliche Definitions- und Deutungsmöglichkeiten von dem Begriff Kultur, die alle auf verschiedene Punkte des Begriffsinhalts Wert legen. Egal wie den Begriff Kultur von den jeweiligen Lehrkräften interpretiert wird spielt das Verständnis des Begriffs eine bedeutende Rolle für die Realisierung des Kulturunterricht im Fremdsprachenklassenzimmer.

## **2.2 Zum Begriff interkulturelle Kompetenz**

Ein zentraler Begriff, der im heutigen fremdsprachendidaktischen Diskurs oft in Verbindung mit dem Fremdsprachenunterricht erwähnt wird, ist *interkulturelle Kompetenz*. Dypedahl (2020) zufolge sei interkulturelle Kompetenz „[...] die Fähigkeit, sich konstruktiv gegenüber Menschen mit anderen Denkweisen und/oder Kommunikationsstilen als die eigenen zu verhalten“ (S. 205) (meine Übersetzung). Laut dieser Definition sollen sich die Lernenden nicht ausschließlich die notwendigen kommunikativen Fähigkeiten aneignen, sie sollen auch die konstruktive und respektvolle Begegnung mit Menschen aus unterschiedlichen kulturellen Hintergründen lernen. Maul (2020) hebt hervor, dass in Dypedahls Definition auf das Wort Nationalitäten bezüglich Kulturen verzichtet wird, und dass die Definition deshalb auch für Begegnung mit Menschen mit anderen Denkweisen oder Kommunikationsstilen im eigenen Umfeld gültig sei (s. 6). Dadurch sei interkulturelle Kompetenz nicht ausschließlich im Ausland verwendbar, sie gilt aber „[...] vielmehr als eine persönliche Einstellung bei der Begegnung mit unterschiedlichen Menschen, denen man täglich begegnet.“ (ebd.)

Byram (1997) hat den Begriff interkulturelle kommunikative Kompetenz (eng. *Intercultural communicative competence*) introduziert, welche als eine Erweiterung des Konzepts kommunikative Kompetenz betrachtet werden kann. Byram zufolge sollte Kommunikation als etwas mehr als nur Informationsaustausch betrachtet werden, da auch dieser Informationsaustausch von dem Verständnis davon abhängig sei, wie diese Informationen in einem anderen kulturellen Kontext aufgefasst und interpretiert werden (Byram, 1997, S. 3). Dennoch unterstreicht Byram, dass das Fach Fremdsprache nicht allein die Verantwortung für das Unterrichten von interkultureller Kompetenz trage. Diese Verantwortung habe das Fach in Zusammenarbeit mit Fächern wie Geografie und Geschichte, zusätzlich zu den Fächern, in denen Literatur unterrichtet wird (ebd.). Trotzdem habe das

Fach Fremdsprache eine besondere Rolle in „[...] the preparation of learners for encounter with otherness [...]“ (McPartland *et al.* zit. In Byram, 1997, S. 22), mit anderen Worten in dem Vorbereitungsprozess der Lernenden für die Begegnung mit Menschen, deren kulturellen Hintergrund unterschiedlich von der eigenen ist. Weiter hebt Byram hervor, dass obwohl Höflichkeit in vielen Fällen das Resultat der interkulturellen kommunikativen Kompetenz ist, ist dies nur ein sichtbares Zeichen dafür:

„Politeness is however only the visible symptom of a more complex phenomenon: the differences in beliefs, behaviours and meanings through which people interact with each other, differences which may be incompatible and contain the seeds of conflict unless relationships are maintained through politeness.“ (Byram, 1997, S. 4f)

Obwohl Höflichkeit ein wichtiges Resultat der interkulturellen kommunikativen Kompetenz ist, könnten größere kulturelle Unterschiede vorkommen. Die Wichtigkeit davon, sich diese Unterschiede bewusst zu machen und sich mit denen auseinanderzusetzen ist deshalb sehr groß. Laut Dypedahl und Byram gebe es keine eindeutige Grenze zwischen sprachlichen und kulturellen bzw. interkulturellen Fähigkeiten, da das Verstehen und das Verstanden werden auch eine gewisse interkulturelle Bewusstheit in Kombination mit den sprachlichen Kenntnissen der Lernenden voraussetzt.

Chudak (2013) hebt hervor, dass die Bewusstmachung von Eigenperspektiven der Lernenden ein Ziel des interkulturell angerichteten Fremdsprachenunterrichts sei. Um dieses Ziel zu erreichen, sollen die Lernenden über den Einfluss ihres eigenen Hintergrunds reflektieren und „[...] der eigenkulturellen Vorgeprägtheit [...]“ wahrnehmen (S. 15). Mit anderen Worten sollen die Lernenden sich dessen bewusst werden, dass ihr kultureller Hintergrund und ihre kulturelle Erfahrungen kontrastiv zu dem Vertrauten und Bekannten anderer Menschen betrachtet werden könnte. Im Weiteren könnte diese Bewusstmachung als Grundlage für „[...] eine erfolgreiche Auseinandersetzung mit fremdkulturellen Phänomenen sowie für die Vermittlung zwischen eigener und fremder Kultur [...]“ gelten (ebd.). Chudak präsentiert das interkulturelle Modell nach Bolten (2007), in dem die Erklärung sowohl von eigenkulturellen als auch von fremdkulturellen Prozessen im Zentrum des Modells steht (Bolten zit. in Chudak, 2013, S. 16). Anhand von diesem Modell betont Chudak die Wichtigkeit davon, dass die Lernenden ihre kulturelle Brillen bemerken, und Reflexion über die eigene Kultur wird als ein Fundament für die Weiterentwicklung der interkulturellen Kompetenz der Lernenden präsentiert (Chudak, 2013, S. 17). Weiter wird eine auf Krumm (1992) basierte Liste von Methoden präsentiert, die diese Art von Reflexion fördern können.

Diese Methoden haben alle gemeinsam, dass sie sich auf Bewusstheit und Aktivierung des Vorwissens fokussieren und dadurch auch aktive Arbeit von der Seite der Lernenden fordern (Chudak, 2013, S. 20). Im Hinblick auf die Förderung der eigenkulturellen Reflexion stellt Chudak (2013) die Frage, wie dies intensiviert werden kann bzw. wie die Lernenden dafür motiviert werden können. Ihm zufolge sei hier die Lösung, wenn die Lehrbücher nicht ausreichend sind, die Verwendung von externen Unterrichtsmedien, die nicht ursprünglich für Unterrichtszwecke produziert wurden. Dies gelte aber nur, wenn die Unterrichtsmedien angepasst und zweckmäßig im Unterricht eingesetzt werden.

Obwohl es unterschiedliche Auffassungen von dem Begriff interkulturelle Kompetenz gibt, könnte man einige gemeinschaftliche Nenner finden. Als erstes dreht sich interkulturelle Kompetenz um die Fähigkeit, mit Menschen oder Gruppen mit unterschiedlichen kulturellen Voraussetzungen zu interagieren. Als zweites sollte diese Interaktion möglichst konstruktiv und zweckmäßig sein, welche sowohl sprachliche als auch kulturelle Kenntnisse und Erfahrungen fordert. Das wichtigste Ziel des interkulturellen Lernprozesses im Fremdsprachenklassenzimmer könnte deshalb als Ausrüstung zu Interaktion zwischen kulturellen Perspektiven zusammengefasst werden, und unter *Fagets relevans og sentrale verdier* (dt. Relevanz und zentrale Werte des Fachs) wird dies wie Folgend beschrieben:

„Fremdsprache handelt um das Verstehen und das Verstanden werden. Das Fach soll zu der persönlichen Entwicklung der Lernenden beitragen und dafür zurechtlegen, dass sie interagieren und Freude erleben können in Begegnung mit anderen Menschen und Kulturen. [...] Das Fach kann zu der Entwicklung des interkulturellen Verständnisses der Lernenden beitragen.“ (Utdanningsdirektoratet, 2019, meine Übersetzung)

Anhand von den in diesem Kapitel erwähnten Definitionen des Begriffs wird in dieser Arbeit interkulturelle Kompetenz definiert als ein Sammelbegriff für kulturelle Fähigkeiten, die zur zweckmäßigen und respektvollen Kommunikation zwischen Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen beitragen können. Zusätzlich betrachte ich Einsicht in und Interesse bzw. Neugier für Perspektive sowohl auf der eigenen Kultur als auch auf die Kulturen anderer Menschen als grundlegend in der Weiterentwicklung der interkulturellen Kompetenz der Lernenden. Diese Definition stützt sich in großem Grad auf Dypedahls (2020) Definition, aber bezieht sich auch auf die mit Einsicht und Neugier verbundenen Faktoren, die u.a. im neuen Lehrplan (Utdanningsdirektoratet, 2019) wiederzufinden sind (vgl. Kap. 2.4). Ein Ziel im Fremdsprachenklassenzimmer ist deshalb, sowohl die interkulturellen Fähigkeiten der

Lernenden zu üben bzw. weiterzuentwickeln als auch denjenigen Lernenden auf ihre kulturellen Erfahrungen bewusst zu machen.

## **2.3 Förderung der interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht**

Die interkulturelle Kompetenz der Lernenden können auf unterschiedlichen Weisen durch den Fremdsprachenunterricht gefördert werden. Laut Borghetti (2011) sei es jedoch eine Herausforderung, die interkulturellen Fähigkeiten der Lernenden im Fremdsprachenklassenzimmer zu entwickeln, ohne Zugang auf deutlichen methodologischen Richtlinien. Dies könnte u.a. dazu führen, dass der interkulturelle Lerngewinn in den verschiedenen Fremdsprachenklassenzimmern sehr unterschiedlich ist. Auch laut Bennett (1993) sei die Arbeit mit interkultureller Kompetenz nicht notwendigerweise Problemfrei, da interkulturelle Sensitivität für Menschen nicht natürlich sei (Bennett zit. in Cushner & Brennan, 2007, S. 3). Anders gesagt seien Menschen von der Seite der Natur nicht daran gewöhnt, auf ihren kulturellen Standort zu reflektieren. Dies unterstreicht die Wichtigkeit davon, dass zielgerichtet mit diesen Fähigkeiten im Fremdsprachenklassenzimmer gearbeitet wird.

Ein Begriff, der häufig im Fach Deutsch als Fremdsprache vorkommt ist Landeskunde, und Zeuner (2001) zufolge gebe es viele Deutungsmöglichkeiten des Begriffs innerhalb der Fremdsprachendidaktik. Es gebe jedoch Konsens darüber, dass „[...] der Erwerb fremdsprachiger Kenntnisse und Fertigkeiten verknüpft sein sollte mit einer inhaltlichen Beschäftigung mit der Gesellschaft des Ziellandes [...]“, u.a. bezüglich Kulturausdrücke und Geschichte (Schumann, 2010). Trotzdem gebe es unterschiedliche Auffassungen davon, wie Landeskunde als Konzept verstanden werden sollte, und welche landeskundliche Beiträge im Fremdsprachenunterricht geeignet sein könnten (ebd.). Zusammenfassend geht es um Kenntnisse über variierende Aspekte einer Kultur, vor allem Kenntnisse, die von definierten Fakten geprägt sind.

Dypedahl (2020) behauptet u.a., dass Kenntnisse über das Zielland eine gute Methode dafür sein können, für interkulturelles Lernen zurechtzulegen, jedoch nicht ohne Vorbehalt. Ihm zufolge habe dieser Teil des Fremdsprachenunterricht großes Potenzial für Weiterentwicklung, da solche Kulturkenntnisse erst zu Entwicklung der interkulturellen Fähigkeiten beitragen, wenn tiefer als nur oberflächlich mit diesem Fachstoff gearbeitet wird. Mit diesen Vorbehalten können Geschichts- Gesellschaftskenntnisse uns beispielsweise damit helfen,



[...] die Referenzrahmen anderer Menschen [zu verstehen], entweder das kollektive Gedächtnis einer Gruppe von Menschen [...] oder Kenntnisse, die notwendig sind, um Referenzen zur Geschichte oder gesellschaftlichen Verhältnissen in einem Medientext oder in einem alltäglichen Gespräch zu verstehen.“ (Dypedahl, 2020, S. 219, meine Übersetzung)

Diese kulturelle Bewusstheit könne weiterhin dazu führen, dass es für die Lernenden einfacher wird zu verstehen, was es bedeutet, andere kulturelle Voraussetzungen zu haben. Dies hängt laut Dypedahls Modell für Entwicklung der interkulturellen Kompetenz mit dem Begriff *kulturelle Empathie* zusammen, und basiert darauf, dass die kulturellen Kenntnisse ausreichend dafür seien sollen, dass man *kulturell transparent* auftreten kann. Mit anderen Worten impliziert dies die korrekte Verwendung von Höflichkeitsregeln u.Ä., mit denen man von der eigenen Heimatkultur nicht notwendigerweise vertraut ist. Auf diese Weise könnte auch landeskundliches Wissen über die Zielkulturen zur Weiterentwicklung der interkulturellen Kompetenz der Fremdsprachenlernenden beitragen.

Die Auseinandersetzung mit Kultur als Konzept im Fremdsprachenunterricht setzt auch ein gewisses Verständnis von Stereotypen und deren Anwendung in der Arbeit mit kulturellen Fähigkeiten voraus. Der Begriff *Stereotyp* lässt sich als „[...] vereinfachende Verallgemeinerungen [...]“ definieren (O'Sullivan & Rösler, 2010) und solche Generalisierungen können die Funktion „[...] als eine schematische Denk- oder Wahrnehmungshilfe [...]“ haben (ebd.). Weiter beziehen sich Stereotypen oft auf Vorstellungen von anderen kulturellen Gruppen oder Individuen, aber ein Mensch besitzt auch gewisse Vorstellungen von der eigenen Kultur, die eine Einwirkung auf die eigene Identität haben können (ebd.). Stereotypen werden oft mit negativen Vorurteilen verbunden, und u.a. sei es laut Dypedahl (2020) deswegen eins der wichtigsten Ziele im interkulturellen Lernprozess, dass die Lernenden sich bewusst werden sollen, wie Stereotypen und Vorurteile sowohl Kommunikation als auch Handlungen beeinflussen können. Diese Bewusstmachung ist deshalb eine wichtige Aufgabe des Kulturunterrichts im Fremdsprachenklassenzimmer, welches ausreichenden Spielraum für Reflexion über kulturellen Standorte fordert. Hier spielt auch die Lehrkraft und deren eigene kulturelle Erfahrungen, oder auch fehlende Erfahrungen, eine bedeutende Rolle: Die Schematisierung der Denkweisen oder Wahrnehmungsmuster durch die in vielen Fällen unbewusste Verwendung von Generalisierungen könnte potenziell dazu führen, dass eine gewisse Menge von Stereotypen im Fremdsprachenunterricht unvermeidbar ist. Dies unterstreicht die Wichtigkeit der kritischen Auseinandersetzung mit kulturellen Stereotypen, sowohl auf der Seite der Lehrkraft als auch bezogen auf die Lernenden während des Kulturunterrichts.

In vielen Fremdsprachenklassenzimmern spielen Lehrwerke eine zentrale Rolle. Dabei entsteht die Frage, wie bzw. inwiefern u.a. Lehrbücher zur Entwicklung der interkulturellen Fähigkeiten der Lernenden beitragen können. Diese Frage wird in Mauls (2020) Masterarbeit behandelt, mithilfe einer Analyse von ausgewählten Lehrwerken im Fach Deutsch als Fremdsprache, die auf Niveau I bzw. Anfängerniveau in der norwegischen Schule verwendet werden. Mauls Analyse der Lehrbuchtexte nimmt als erstes vor, welche Themen und kulturellen Elemente in den Texten behandelt werden, und als zweites, ob es in den Lehrwerken explizite Gegenüberstellungen von Kulturinhalten gibt (Maul, 2020). Hier wird im ersten analysierten Lehrwerk stark auf gesellschaftliche Themen fokussiert, die hauptsächlich durch unpersönliche Sachtexte dargestellt werden. Das andere Lehrwerk in dieser Studie basiert „[...] auf die Themenbereiche Alltag und künstlerische Ausdrucksformen mit Hilfe von größtenteils persönlichen Erzählungen und auch Sachtexten.“ (Maul, 2020, S. 66). Insgesamt zeigt Mauls Analyse der Lehrwerktexte, dass die beiden Lehrwerke in variierendem Grad die interkulturelle Kompetenz der Lernenden fördern, aber dass die Texte vor allem die „[...] Didaktisierung der Lehrkraft [...] benötigen (2020, S. 76). Mit anderen Worten seien die Lehrwerktexte stark von den Anpassungen der Lehrenden abhängig, um zur Entwicklung interkultureller Fähigkeiten beitragen zu können. Über das interkulturelle Leistungsvermögen der Lehrwerkaufgaben schreibt Maul, dass „[d]ie wenigen Vorkommen von Auseinandersetzung mit Stereotypen und Vorurteilen [...] sich auf Aufgaben ohne deutliche kritische Auseinandersetzungen [begrenzen]“ (2020, S. 64). Das heißt, dass die kritische Reflexion bezüglich Stereotypen durch andere Lernmittel erreicht werden muss, oder auch durch die Lehrenden selbst. In der Analyse dieser Aufgaben wird auch wie folgt konkludiert: Um einen adäquaten Umgang u.a. mit Stereotypen und Vorurteilen und weiterhin Förderung der interkulturellen Kompetenz zu erreichen, sind die Aufgaben in hohem Maße von der Lehrkraft abhängig (Maul, 2020, S. 84).

## **2.4 Interkulturelle Kompetenz im Lehrplan**

Als anleitendes Dokument für alle Schulfächer der norwegischen Schule gilt der jeweilige Lehrplan des Fachs. Das Lehrplanwerk wird vom norwegischen Direktorat für Bildung verfasst und reguliert sowohl den Umfang als auch den Inhalt aller Schulfächer. In diesem Kapitel sollen die Inhalte des Lehrplans für Fremdsprachen in Bezug auf die kulturellen Fähigkeiten im Fach erörtert werden.

Früher lag der Hauptfokus im Fremdsprachenklassenzimmer auf sprachlichen Fähigkeiten und vor allem sprachlicher Reproduktion. In den 70- und 80er Jahren hat man

einen Fokuswechsel sehen können; die Idee, dass die Fremdsprachen Deutsch und Französisch als Hilfsmittel für Studien in Universitäten funktionieren sollte, wurde durch die Perspektive ersetzt, dass man im Fremdsprachenklassenzimmer Informationen sammeln und kommunizieren lernen sollte (Bjørke & Haukås, 2020, S. 22). In den 90-er Jahren hat man jedoch eine steigende Bewusstheit um interkulturelle Perspektiven gesehen, und u.a. wird der Begriff soziokulturelle Kompetenz in Verwendung gebracht (Gjørven & Johansen, 2009, S. 331). Während der letzten zwei Jahrzehnte hat man deutliche Änderungen in der Erwähnung des Kulturunterrichts in den Lehrplänen betrachten können, mit zunehmendem Wert auf Kultur und interkultureller Kompetenz. Gerade in den Jahren 2020-2023 befindet sich die norwegische Schule an einer Zwischenstelle zwischen zwei geltenden Lehrplänen für Fremdsprachen, nämlich die LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006) und die LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019). In beiden diesen Lehrplänen kommt den Begriff interkulturelle Kompetenz vor, zum ersten Mal in einer offiziellen Beschreibung des Fachs unter *Formål* (dt. *Zweck*) im Lehrplan LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006)

Im Lehrplan LK06 findet man den Hauptbereich *Språk, kultur og samfunn* (dt. *Sprache, Kultur und Gesellschaft*) und in diesem Hauptbereich sollen die Lernenden Interesse, Verständnis, Toleranz und Einsicht in die eigene Lebenswillkür und Identität bekommen (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 3). Laut Gjørven und Johansen (2009) drehe sich dieser Teil des Fachs um „[...] Kulturverständnis im weiten Sinne, sowohl Wissen, Einstellungen und Benehmen [...]“ (S. 330, meine Übersetzung) und das Ziel dieses Teil sei es, die interkulturelle Kompetenz der Lernenden zu entwickeln (ebd.). Hier wird verdeutlicht, dass auch Kulturverständnis sowie eine Weiterentwicklung und Verwendung der interkulturellen Kompetenz der Lernenden ein Ziel dieses Hauptbereichs ist. Aus diesem Hauptziel des Fachs kann man lesen, dass das Fach Fremdsprache mehrere Funktionen haben soll:

- Interesse wecken
- Verständnis und Toleranz bilden
- Einsicht in die eigene Identität und kulturelle Lebenssituation entwickeln

Anhand Schlüsselwörter wie Verständnis, Toleranz und Einsicht kann man Elemente aus interkultureller Kompetenz in diesem Lehrplan spüren. Jedoch sind diese Tendenzen in den konkretisierten Kompetenzzielen wesentlich schwächer ausgeprägt im Vergleich zum Kernelement *interkulturelle Kompetenz* im neuen Lehrplan LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019), der im nächsten Abschnitt näher beschrieben wird. Laut der Kompetenzziele im

Lehrplan LK06 sollen die Lernende über alltägliche Themen, aktuelle Ereignisse, Sprache und Geografie im Zielsprachenland- bzw. Region und in Norwegen sprechen lernen, einige Traditionen und Lebensweise vergleichen können und Erlebnisse in Verbindung mit der Zielkultur des Sprachgebiets zum Ausdruck kommen lassen lernen (Utdanningsdirektoratet, 2006). Unter dem Hauptbereich *Kommunikation* sollen sie zusätzlich authentische Texte lesen und die Sprache zu einem gewissen Grad den unterschiedlichen Kommunikationssituationen anpassen. Alles in allem sieht man in diesem Lehrplan immer noch starke Tendenzen dazu, dass das Sprechen und Lernen *über* kulturelle Themen im Zentrum stehen anstatt von der Reflexion oder der Anwendung der kulturellen Fähigkeiten in realen Kommunikationssituationen. Es ist auch von Bedeutung, dass es im Lehrplan LK06 ein wichtiges Ziel des Kulturunterrichts sei, Einsicht in die eigene Identität zu entwickeln. Mit anderen Worten ist der Fokus im Lehrplan von 2006 anscheinend immer noch stärker an eine Oberflächeperspektive und eine Subjektperspektive orientiert.

Weiterhin wurden kulturelle Fähigkeiten durch *Fagfornyelsen* (dt. *Die Facherneuerung*) stärker in den Blickpunkt gerückt, und im Lehrplan LK20 wurde *interkulturell kompetanse* (dt. *interkulturelle Kompetenz*) als Kernelement im Fach Fremdsprache eingeführt (Utdanningsdirektoratet, 2019). Die Beschreibung dieses Kernelement ist von Maul (2020) wie Folgend übersetzt worden:

Kenntnisse über und eine erforschende Annäherung zu anderen Sprachen, Kulturen, Lebensweisen und Denkweisen eröffnen für neue Perspektiven bezüglich der Welt und uns selbst. Interkulturelle Kompetenz beinhaltet die Entwicklung von Neugierde, Einsicht und Verständnis von kultureller und sprachlicher Vielfalt, sowohl lokal als auch global, um mit anderen zu interagieren. (Utdanningsdirektoratet, 2019, Übersetzung von Maul, 2020)

Laut dieses Kernelements sollen die Lernenden im Fach Fremdsprache sowohl Kenntnisse über andere Sprachen haben als auch eine *erforschende Annäherung* zu Sprachen, Kulturen, Lebens- und Denkweisen erreichen. Unter *Fagets relevans og sentrale verdier* (dt. *Relevanz und zentrale Werte des Fachs*) im Lehrplan LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019) kommt zum Ausdruck, dass es in diesem Fach sich darum dreht, zu verstehen und verstanden zu werden. Dypedahl (2020) zufolge sei es dann nicht ausreichend, nur die Sprache zu sprechen, man sollte auch interkulturell denken (S. 206), welches die Einführung des Kernelements unterstützt. Die Beschreibung des Kernelements zeigt in Richtung interkulturelle Fähigkeiten (vgl. Kap. 2.2), vor allem durch die folgenden Schlüsselwörter:

- Neugier
- Einsicht bzw. Verständnis
- Vielfalt
- Interagieren/Interaktion

Hier ist das Schlüsselwort *Interesse* aus dem Lehrplan LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006) durch *Neugier* ersetzt worden. Das Wort *Neugier* könnte im größeren Grad in Verbindung mit einem Eifer nach Weiterentwicklung des Interesses stehen, welche für junge Menschen als Fremdsprachenlernenden besonders relevant in der Begegnung mit neuen kulturellen Aspekten ist. Die Wörter *Einsicht* und *Verständnis* sind vom vorigen Lehrplan weitergeführt worden, sie beziehen sich aber jetzt auf kulturelle und sprachliche Vielfalt und nicht nur auf die eigene kulturelle Identität. Dies leitet auf das neue Schlüsselwort *Vielfalt* in LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019) über. Hier wird unterstrichen, dass es sich im geltenden Sprachgebiet um eine kulturelle Vielfalt handelt, und nicht nur eine spezifische, definierbare Einzelkultur.

Auf genereller Ebene definiert das Kernelement *interkulturelle Kompetenz* in diesem Lehrplan den Begriff interkulturelle Kompetenz als „Kenntnisse über und eine erforschende Annäherung zu anderen Sprachen, Kulturen, Lebensweisen und Denkweisen [...]“ (Utdanningsdirektoratet, 2019, übersetzt von Maul (2020)) und diesem Lehrplan zufolge handele die Arbeit mit interkultureller Kompetenz sich um „[...] Entwicklung von Neugierde, Einsicht und Verständnis von kultureller und sprachlicher Vielfalt, sowohl lokal als auch global, um mit anderen zu interagieren.“ (Ebd.). Diese Definition stimmt deutlich mit der in dieser Arbeit geltenden Definition des Begriffs interkulturelle Kompetenz sowie mit Dypedahls (2020) Definition. Dypedahl (2020) zufolge sei Interesse für die Zielsprachenländer- oder Regionen eine bedeutende Inspirationsquelle für das Lernen im Fach Fremdsprache, und sowohl Interesse als auch Neugier können als zentrale Voraussetzungen für die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz fungieren. Dies stimmt auch mit dem expliziten Fokus auf diesen Aspekten im Kernelement *interkulturelle Kompetenz* im Lehrplan LK20 überein, wo genau diese Fertigkeiten geübt werden sollen, um möglichst zweckmäßig mit fremden Kulturen interagieren zu können. Weiterhin wird es deutlich gemacht, dass die Lernenden sowohl Einsicht als auch Verständnis brauchen, um interkulturelle Kompetenz zu erlangen. Zum Schluss wird im diesen Abschnitt des Lehrplans hervorgehoben, dass das übergeordnete Ziel dieser Kompetenz die Interaktion mit anderen Menschen sei. Dieses Ziel ist auch in den im Kapitel 2.2 erwähnten Definitionen und

Beschreibungen von Byram (1997) und Dypedahl (2020) wiederzufinden.

In den Kompetenzzielen in LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019) sind die kulturellen und interkulturellen Aspekte in mehreren Kompetenzzielen integriert. Beispielsweise sollen die Lernenden authentische und angepasste Texte lesen und verstehen und die Kommunikation an unterschiedliche Situationen anpassen. Explizit bezüglich Kultur sollen sie Lebensweise, Traditionen und Geografie sowohl erforschen als auch beschreiben, und diese mit dem eigenen Hintergrund vergleichen lassen. Dasselbe gilt für Kunst- und Kulturausdrücke, die auch erforscht und beschrieben werden sollen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dennoch geht die Reflexionsdimension der interkulturellen Kompetenz in diesen Kompetenzzielen verloren: Obwohl die Lernenden die Zielkulturen erforschen sollen sowie mit der Kultur der Muttersprache vergleichen sollen, kommt die kulturelle Reflexion, die vor allem bei Chudak (2013) beschrieben wird, in diesen Kompetenzzielen kaum zum Ausdruck. Das heißt, dass die Entwicklung der Fähigkeiten der Lernenden zu zweckmäßiger Kommunikation mit Menschen aus anderen Kulturen (vgl. die in dieser Arbeit verwendete Definition vom Begriff *interkulturelle Kompetenz* im Kapitel 2.2), in hohem Maße von der Konkretisierung der Kompetenzziele durch die Lehrenden abhängt. Dies kann auch hinsichtlich Mauls (2020) Lehrwerkanalyse betrachtet werden, wo das interkulturelle Leistungsvermögen von der Didaktisierung der Lehrenden abhängig sei (vgl. Kap. 2.3). Interkulturelle Fähigkeiten sind auch nicht notwendigerweise von einer spezifischen Kultur abhängig, und die unterschiedlichen Fremdsprachen teilen deshalb denselben Lehrplan. Die interkulturellen Fähigkeiten, die die Lernende sich im Fremdsprachenunterricht aneignen, können in der Begegnung mit unterschiedlichen Menschen bzw. Kulturen als Werkzeug benutzt werden. Im Fremdsprachenklassenzimmer wird aber mit dieser Kompetenz bzw. dieser Fähigkeiten vor allem mit der jeweiligen Zielkultur bzw. den Zielkulturen als konkretisierende Beispiele gearbeitet, welches weiterhin den Lernenden in der Interaktion sowohl mit Menschen aus den Sprachgebieten der Zielsprache als auch mit Menschen mit anderen kulturellen Erfahrungen und Hintergründen vorbereiten können.

Durch *fagforyelsen* (dt. *Die Fächererneuerung*) wurden auch drei fächerübergreifende Themen im Lehrplan eingeführt (Kunnskapsdepartementet, 2017). Diese Themen sollen in allen Fächern behandelt werden, und sie „[...] nehmen aktuelle Gesellschaftsherausforderungen als Ausgangspunkt, die Engagement und Einsatz von Einzelmenschen und Gemeinschaft lokal, national und global fordern.“ (Kunnskapsdepartementet, 2017, meine Übersetzung). Eins dieser Themen ist *Demokrati og medborgerskap* (dt. *Demokratie und Mitbürgerschaft*). Das Ziel dieses Themas sei es, die

Lernenden Wissen über die Voraussetzungen und die Grundlage des demokratischen Gesellschaft beizubringen, damit sie dazu fähig werden, die Demokratie weiterzuentwickeln (Kunnskapsdepartementet, 2017). Angesichts des Kernelements interkulturelle Kompetenz im Lehrplan für Fremdsprachen in LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020) kann man dafür argumentieren, dass im Fremdsprachenklassenzimmer hervorragende Möglichkeiten vorhanden sind, mit diesem Thema zu arbeiten; die demokratische Gesellschaft, in der die Lernenden aktive Teilnehmer werden sollen, befindet sich nicht nur national, sondern auch international. Genau in diesem Teil des Demokratisierungsprozesses der Lernenden können die interkulturellen Fähigkeiten, die in den geltenden Lehrplänen erwähnt werden, von Nutzen sein. Eine interessante Diskussion wäre dann, ob man beispielsweise interkulturelle Kompetenz als Teil der Demokratisierung bzw. des demokratischen Bildungsprozesses der Lernenden betrachten kann, und damit auch diese zwei Elemente sowohl in der Unterrichtspraxis als auch in der Bewusstheit der Lernenden kombinieren kann.

Die Integrierung der interkulturellen Kompetenz in den Kompetenzziele deutet alles in allem eine erneute Perspektive des Fremdsprachenunterrichts an; die Lernenden sollen jetzt selbst aktiv sein. Dies kommt im Lehrplan durch Wörter wie *Neugier*, *Interaktion*, *teilnehmen*, *verstehen* und *kommunizieren* zum Ausdruck. Hier spiegeln sich auch wichtige Aspekte der Entwicklung der globalen Gesellschaft wider: Die Fähigkeit zum Verständnis und teilnehmender Interaktion und Kommunikation quer über Landesgrenzen und über die vagen Kulturgrenzen wird ständig wichtiger. Dies argumentiert dafür, dass es sowohl passend als auch bedeutungsvoll ist, dass interkulturelle Kompetenz einen expliziten Platz im Lehrplan für Fremdsprachen bekommen hat. Dennoch könnte diskutiert werden, ob diese Veränderung im Lehrplan einerseits einen Fokuswechsel oder andererseits eine Fokusverdeutlichung erzeugt: Schon in LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006) tendieren sowohl die Beschreibung des Hauptbereichs als auch mehrere der Kompetenzziele in Richtung einen zunehmenden Fokus auf kulturellen Themen und Fähigkeiten im Fremdsprachenunterricht. Ein reiner Wechsel ist es deshalb vermutlich nicht, sondern eher eine Weiterentwicklung der angedeuteten Elemente im Hauptbereich *Sprache, Kultur und Gesellschaft* in LK06. Dennoch sind Änderungen in Lehrplänen sind nicht gleichbedeutend mit dementsprechenden Änderungen in der Unterrichtspraxis. Unter anderen hebt Vold (2014) hervor, dass veränderte Elemente im Lehrplan sich nicht notwendigerweise im Klassenzimmer widerspiegeln, und dass didaktische Änderungen eines Fachs schneller einen Platz in der Theorie und in öffentlichen Dokumenten bekommen als im Unterrichtspraxis. Hinsichtlich des neusten Lehrplans LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020) könnte dies

bedeuten, dass die Einführung von interkultureller Kompetenz als neues Kernelement länger dauern wird als die Einführung in den Lehrplan.

## 2.5 Lehrereinstellungen

Die Fremdsprachenlehrenden spielen eine zentrale Rolle sowohl in der Planung und Durchführung des Unterrichts als auch in der Implementierung des geltenden Lehrplans im Klassenzimmer. Deshalb ist es wichtig, die Reflexionen, die hinter den Vorgehensweisen der Lehrenden stecken, zu verstehen. Hier trägt die Forschung auf Lehrereinstellungen zu diesem Verständnis bei, welches u.a. als Grundlage für die Weiterentwicklung der Unterrichtspraxis bezogen auf kulturelle Themen im Fremdsprachenklassenzimmer dient. Lehrereinstellungen lassen sich auch in Studien mit Einstellungen der Lernenden verglichen, wie u.a. bei Kessner (2016), wo sowohl Lehrereinstellungen als auch Lernereinstellungen zur Aussprache untersucht werden. Dies könnte in vielen Fällen interessante unterschiedliche Perspektive zwischen Lehrer- und Lernereinstellungen gestalten. Obwohl die Lernenden eine zentrale Rolle im Fremdsprachenunterricht spielen, sind dennoch die Lehrenden diejenigen, die die Definitionsmacht in der Planung und Durchführung des Unterrichts besitzen, und deshalb wird im Rahmen dieser Arbeit ausschließlich auf die Einstellungen der Lehrenden fokussiert.

Die Entwicklung in der Forschung hat zum einen dazu geführt, dass sogenannte persönliche pädagogische Überzeugungs- bzw. Glaubenssysteme (eng. *Personal pedagogical belief systems*) die Praxen im Klassenzimmer bestimmen (Borg, 1998, S. 9). Den Begriff *teacher cognition* (dt. Lehrerkognition) von Borg (2008) definiert als

[...] an often tacit, personally-held, practical system of mental constructions held by teachers and which are dynamic – i.e. defined and refined on the basis of educational and professional experiences throughout teachers' lives. (S. 35)

Diese Definition kann in Verbindung mit Lehrereinstellungen gesetzt werden. Mit anderen Worten sind Borg zufolge *teacher beliefs* bzw. Lehrereinstellungen ein persönliches System von Werten, die von professionellen und anderen Erfahrungen ständig raffiniert und weiterentwickelt werden. Auch andere Forscher haben sich mit den Begriffen bezüglich Lehrereinstellungen beschäftigt. Laut Mohamed (2006) lassen sich Lehrereinstellungen wie folgend definieren:

A teacher's beliefs represent a complex, inter-related system of often tacitly held theories, values and assumptions that the teacher deems to be true, and which serve as cognitive filters that interpret new experiences and guide the teacher's thoughts and behaviour (Mohamed, 2006, S. 21)

Diese Definition unterscheidet sich nicht so stark von Borgs Auffassung, aber sie unterstreicht die Bedeutung der Lehrereinstellungen für Gedanken- und Handlungsmuster der ausübenden



Lehrkraft. In dieser Arbeit beziehe ich mich deshalb auf die oben erwähnten Definitionen und betrachte Lehrereinstellungen als eine Sammlung von individuellen Voraussetzungen, die von subjektiven Erfahrungen stammen und als Richtlinie für die Gedanken und Handlungen der Lehrenden gelten.

Es gibt mehrere gute Argumente für die Forschung auf Lehrereinstellungen in Bezug auf Unterrichtspraxen. Als erstes prägen Einstellungen die Entscheidungen der Lehrenden sowohl in der Planung als auch in der Durchführung des Unterrichts, und man kann deshalb behaupten, dass die Einstellungen bzw. die Werte der Lehrenden von großer Bedeutung für die Resultate des Unterrichts sind. Laut Haukås (2020) können Lehrereinstellungen als Brillen betrachtet werden, durch denen eine Person neue Situationen betrachtet bzw. deutet. Diese Betrachtungsweise hat eine Einwirkung auf die Entscheidungen, die für die Planung und Durchführung des Unterrichts zugrunde liegen (Haukås, 2020, S. 359) Durch dies wird deutlich gemacht, dass Einstellungen in Verbindung mit Berufsausübung von besonders subjektivem Charakter sind, welches weiterhin zu bedeutenden Variationen im Unterricht beiträgt. In dieser Studie ist es essenziell, diese Einstellungen zu untersuchen, gerade weil sie den Unterricht der jeweiligen Lehrkraft definiert. Insbesondere in Verbindung mit Kulturunterricht kann dafür argumentiert werden, dass diese Einstellungen u.a. auch von der Auffassung des Begriffs *Kultur* beeinflusst wird. Außerdem unterstreicht Borg (1998), dass die Forschung auf Lehrereinstellungen zum Fremdsprachenunterricht stark begrenzt sei, welches im heutigen Forschungsstand immer noch der Fall ist, besonders bezogen auf Kulturunterricht (vgl. Kap. 2.5.1). Dies spricht für die Wichtigkeit dieser Studie sowie weiterer Studien auf Lehrereinstellungen.

### **2.5.1 Lehrereinstellungen zum Kulturunterricht im norwegischen Schulkontext**

Es gibt im norwegischen Kontext sehr begrenzte Forschung auf Lehrereinstellungen zum Kulturunterricht, besonders im Fach Fremdsprache. Dies untermauert die Wichtigkeit dieser Studie, da die Lehrereinstellungen zum Kulturunterricht unter norwegischen Fremdsprachenlehrenden kaum untersucht worden sind, obwohl sie eine bedeutende Einwirkung auf der Planung und Durchführung des Unterrichts haben könnten (vgl. u.a. Haukås, 2020). Im folgenden Teil werden einige Beiträge aus der relevanten Forschung des Kulturunterrichts im norwegischen Schulkontext präsentiert.

In einer Studie aus 2013 wurden die Lehrereinstellungen zu einer praktischen Annäherung zum Fremdsprachenunterricht untersucht, in der u.a. die Einstellungen zu kulturellen Themen im Unterricht untersucht wurden. Diese Studie zeigt, dass mehrere der

teilnehmenden Lehrkräfte es herausfordernd finden, ausreichend Kulturstoff in den Unterricht miteinzubringen, obwohl die Lehrenden den Kulturunterricht als wichtig beschreiben (Heimark, 2013, S. 144). Die Lehrenden erwähnen Themen wie Nachrichten, Essen, Geschichte und Musik als Beispiele für Kenntnisse, die als Motivationsfaktoren für die Lernenden funktionieren können, und dass es deshalb wichtig sei, sich auf solche Themen im Unterricht zu fokussieren. Mehrere Lehrende verweisen auf die Wichtigkeit, Themen zu wählen, die die Lernenden berühren, und einige benutzen dabei ihre eigenen Erfahrungen. Dennoch deutet diese Studie an, dass die Lehrenden nur einen begrenzten Teil der Zielkultur im Unterricht zum Ausdruck kommen lassen (Heimark, 2013, S. 145). Dies könnte potenziell den Einblick der Lernenden in die kulturellen Aspekte der Zielkultur(en) begrenzen. Heimarks Studie untersucht mehrere Seiten des Fremdsprachenunterrichts als nur den Kulturunterricht, aber die Resultate über Kulturthemen im Fremdsprachenklassenzimmer können einen interessanten Hinweis darauf geben, was von den Resultaten in dieser Studie zu erwarten ist.

Mork (2017) hat das Verständnis der interkulturellen Dimension bei Lernenden und Lehrenden im Fach Englisch untersucht. In dieser Masterstudie unterstreichen mehrere Lehrkräfte, dass man unter interkulturelle Kompetenz sowohl Respekt für andere Kulturen, Kenntnisse über andere Kulturen und die Fähigkeit zu Interaktion mit Menschen (Mork, 2017, S. 18) verstehen kann. Weiter schreibt Mork, dass Kenntnisse (eng. *Knowledge*) über andere Kulturen als ein essenzieller Teil der interkulturellen Kompetenz betrachtet werden können. Darüber hinaus legen die Lehrenden in Morks Studie auch viel Wert auf Toleranz und Respekt für andere Kulturen. Wenn gefragt wird, wie interkulturelle Kompetenz angeeignet wird, sagen drei von fünf Lehrende, dass diese Fähigkeiten sowohl in der Schule als auch im Beruf und durch das Leben generell entwickelt werden können. Trotzdem wird auch in der Untersuchung hervorgehoben, dass kulturelle Erfahrung und Interaktion mit fremden Kulturen zentrale Faktoren in dieser Entwicklung sind (ebd.). In der Studie wird damit konkludiert, dass „[t]he teachers‘ understanding of the intercultural dimension in English teaching [...] is an essential part of language education“ (Mork, 2017, S. 42). Diese Studie bezieht sich jedoch auf das Fach Englisch als Fremdsprache, welches ein Fach ist, in dem die Voraussetzungen für den Kulturunterricht anders sind: Als erstes sind jugendliche in größerem Grad für kulturellen Eindrücke aus englischsprachigen Länder exponiert, und viele der Lernenden in einem Englischklassenzimmer besitzen sowohl grundlegende als auch fortgeschrittene Kenntnisse zu der englischsprachigen Kulturvielfalt. Als zweites haben einige Lernende ihre eigene interkulturelle Erfahrungen mit diesen Kulturen, oder sie haben von

ähnlichen Erfahrungen gehört. Trotzdem können die Resultate dieser Studie auch in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht relevant sein, u.a. weil es sich in beiden Fächern um das Unterrichten von Fähigkeiten zu Interaktion zwischen kulturellen Voraussetzungen dreht. Deshalb können die Resultate dieser Studie auch für meine Studie als interessant betrachtet werden. Des Weiteren könnte es auch von Interesse sein, sowohl das Begriffsverständnis des Begriffs interkulturelle Kompetenz und die Lehrereinstellungen zum Kulturunterricht bei Lehrenden in den Fächern Englisch und Fremdsprache miteinander zu vergleichen, um zu untersuchen, inwiefern bzw. in welchen Bereichen diese sich unterscheiden.

Eine Studie von Tiurikova & Haukås (im Druck) untersucht das Verständnis des Begriffs *interkulturelle Kompetenz* unter Fremdsprachenlehrenden in Norwegen sowie wie sie den Begriff *Mehrsprachigkeit* (eng. Multilingualism) interpretieren. Diese Studie zeigt, dass sämtliche der Lehrenden den Begriff *interkulturelle Kompetenz* mit kulturellem Wissen verbinden. Jedoch unterscheiden sich die Auffassungen dadurch, wie die Lehrenden das kulturelle Wissen mit anderen Aspekten verknüpfen, entweder Reproduktion bzw. Vermittlung von Wissen mit Fokus auf Unterschiede zwischen Länder und Kulturen oder Verständnis und Reflexion bezogen auf andere Kulturen. Laut Tiurikova & Haukås (im Druck) bestimme die Perspektive der Lehrenden an interkulturelle Kompetenz als Konzept deren Interpretation von interkultureller Kompetenz im neuen Lehrplan: Die Lehrenden, die interkulturelle Kompetenz mit Unterschieden zwischen Kulturen verbinden, fokussieren sich stark auf das Wort „Neugier“ in der Definition von interkultureller Kompetenz, und verstehen dies als „[...] student’s interest in learning about cultural facts, history, traditions“. Dagegen tendieren die Lehrenden, die interkulturelle Kompetenz als die Entwicklung von Verständnis verstehen dazu, auf „[...] an exploratory approach and new perspectives as the key elements of IC [...]“ Wert zu legen. Mit anderen Worten ist das Begriffsverständnis der Lehrenden in dieser Studie variierend, jedoch beziehen sich die meisten Lehrenden auf „[...] non-essentialist perspectives“. Da diese Studie eine kleinere, qualitative Studie ist, lassen sich die Resultate nicht für sämtliche Fremdsprachenlehrende in Norwegen generalisierend gelten lassen, aber sie können trotzdem ein interessanter Indikator dafür sein, wie interkulturelle Kompetenz als Begriff in norwegischen Fremdsprachenklassenzimmern verstanden wird.

Genau dieser begrenzten Zugang auf Forschungsdaten zum Thema Lehrereinstellungen zum Kulturunterricht argumentiert für die Bedeutsamkeit dieser Studie, da mehrere Forschende auf einen deutlichen Zusammenhang zwischen Lehrereinstellungen und Unterrichtspraxis verweist. Wenn man mehr über den Grundlage für den Kulturunterricht

lernen möchte, ist es naheliegend, die Einstellungen und Haltungen der Lehrenden im Fach zu untersuchen.

## **2.6 Zusammenfassung**

In diesem Teil wurden der für diese Arbeit zugrundeliegende theoretische Ausgangspunkt und der Forschungsstand des Fachfelds präsentiert. Zusammenfassend lässt es sich feststellen, dass es bei den zentralen Begriffen *Kultur* und *interkulturelle Kompetenz* unterschiedliche Definitionen in der Forschung gibt, je nach Anwendungsbereich und Kontext. Jedoch sind gemeinschaftliche Nenner zwischen den Definitionen vorhanden, und die Begriffe arrangieren eine Grundlage für die Gestaltung des Kulturunterrichts. Wie im Kapitel 2.4 beschrieben hat man eine deutliche Entwicklung bezogen auf dem Fokus im Kulturunterricht im Fremdsprachenklassenzimmer im Laufe der letzten Jahrzehnten erlebt, eine Entwicklung, die durch den Lehrplänen LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006) und LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019) verdeutlicht wird. In der Forschung wird u.a. von Vold (2014) behauptet, dass diese Entwicklung möglicherweise schneller in den Lehrplänen passiert als sie sich in den Klassenzimmern manifestiert, aber trotzdem zeigt die Entwicklung in den Zieldokumenten deutliche Tendenzen in Richtung eines zunehmenden Fokus auf interkultureller Kompetenz. Jedoch gibt es immer noch kein einheitlicher Fazit für den Kulturunterricht, welches sich auch in der begrenzten Forschung auf Lehrereinstellungen zum Kulturunterricht widerspiegelt.

### **3. Methode**

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit der Methode des Projekts und mit der Vorgehensweise der Studie. Als Erstes werden meine Forschungsfragen präsentiert, bevor ich meine Methodenwahl näher beleuchten bzw. begründen werde. Hierunter werden die im Projekt benutzten Methoden beschrieben und anhand möglicher Fehlerquellen diskutiert. Weiter wird auf den Arbeitsprozess näher eingegangen, bevor eine Beschreibung der Teilnehmenden der Studie folgt. Zum Schluss werde ich zentrale Fehlerquellen diskutieren, die sich direkt auf das aktuelle Projekt beziehen.

#### **3.1 Forschungsfragen**

Als Ausgangspunkt für dieses Projekt steht die im Kapitel 1 beschriebene Problemstellung, die weiter in untergeordneten Forschungsfragen aufgeteilt worden ist. Diese Forschungsfragen sind wie folgend formuliert:

1. Welche Haltungen haben norwegische Deutschlehrkräfte zu kulturellen Themen im Fremdsprachenunterricht auf Anfängerniveau?
2. Welche Erfahrungen haben norwegische Deutschlehrkräfte mit dem Kulturteil des Fremdsprachenunterrichts auf Anfängerniveau?

Die Studie begrenzt sich auf dem Fach Fremdsprache auf Anfängerniveau, da dies in vielen Fällen die erste Begegnung der Lernenden mit kulturellen Perspektiven einer Fremdsprache ist, und dadurch könnte der Kulturunterricht zu der Entwicklung einer interkulturellen Grundlage der Lernenden beitragen. Das Hauptziel der Studie ist die Lehrereinstellungen- und Erfahrungen zum Kulturunterricht zu untersuchen. Ich werde durch die Resultate dieser Studie versuchen, die Rolle des Kulturunterrichts im Fach Fremdsprache näher zu beleuchten. Die Kenntnisse über Einstellungen und Erfahrungen anderer Lehrkräfte können zur Reflexion sowohl über eigene Haltungen als auch über die eigene Unterrichtspraxis beitragen. Zusätzlich kann eine erhöhte Bewusstheit über die Einstellungen einer Gruppe von Lehrenden den Kulturunterricht in norwegischen Fremdsprachenklassenzimmern in den Blickpunkt des Fachfelds zu setzen. Ein weiteres Ziel des Projekts ist, dass die Resultate zu Weiterentwicklung der Unterrichtspraxis in Verbindung mit kulturellen Themen im Fach Fremdsprache beitragen können.

#### **3.2 Methodenwahl**

Um einen nuancierten Einblick in die Problemstellung zu erreichen habe ich entschieden, qualitative Methoden in der Dateneinsammlung zu benutzen. Das qualitative Interview wurde

vor allem verwendet, um einen tieferen Einblick in die Einstellungen und Erfahrungen der teilnehmenden Lehrkräfte zu erreichen. Diese Einstellungen und Erfahrungen bilden die Grundlage für die Unterrichtspraxis der jeweiligen Lehrenden (vgl. Kap. 2.5), und sind deshalb von großem Interesse in der Arbeit mit den in dieser Arbeit zentralen Fragestellungen.

### **3.2.1 Qualitative Methode**

In dieser Arbeit wurde das qualitative Interview benutzt, um die Problemstellung bzw. die Forschungsfragen näher zu beleuchten. Ein qualitatives Interview ist ein von Fragen geleitetes Gespräch zwischen Interviewleiter/in und Interviewobjekt, und laut Kvale and Brinkmann (2009) sei das Ziel dieses Gesprächs, die Welt aus der Perspektive des Interviewobjekts zu verstehen (S. 21). Generell beschreiben Kvale and Brinkmann (2009) das qualitative Interview als eine „interpersönliche Situation“ (s. 137), welches besonders passend für Forschung auf Lehrereinstellungen sein kann.

In der qualitativen Datenerhebung wird zwischen strukturierten, semi-strukturierten und nicht-strukturierten Interviews differenziert. Ein strukturiertes Interview beinhaltet spezifische Fragen, und es gibt keinen Platz für weitere Fragen oder Reflexionen, da der Verlauf des Interviews von der Struktur vorgegeben ist. Alle Interviewobjekte bekommen mit anderen Worten identische Fragen, welche den Vergleich der Resultate vereinfacht (Mackey & Gass, 2005, S. 173). Der Vorteil eines strukturierten Interview ist hauptsächlich, dass man als Interviewleiter/in einfacher die Übersicht über die Interviewsituation behalten kann, was u.a. in Verbindung mit Dateneinsammlung unter größeren Gruppen von Teilnehmern praktisch sein kann. Dennoch hat man in einem strukturierten Interview keinen Spielraum dafür, während des Interviews aufgetauchte interessante Elemente weiter zu besprechen. Dies könnte dazu führen, dass zentrale Informationen nicht identifiziert werden und folgend nicht in die Forschungsergebnisse miteinbezogen werden können.

Ein nicht-strukturiertes Interview hat die Form eines freien Gesprächs, durch dessen einen einzigartigen Einblick in die Lebenswelt des Interviewobjekts erlangt wird (Kvale & Brinkmann, 2009, S. 48). Ein solches Interview legt dafür zurecht, dass das Interviewobjekt selbst die Richtung des Interviews steuern kann. Der Vorteil des nicht-strukturierten Interviews ist, dass man als Interviewleiter/in einen Einblick in die Reflexionen der Teilnehmenden erhält, ohne dass die Gedanken von leitenden Fragen beeinflusst worden sind. Jedoch können solche Interviews dazu tendieren, dass das Gespräch sich zu weit weg vom ursprünglichen Thema des Interviews bewegt, und dass die Interviewsituation deshalb nicht in

allen Fällen die gewünschten Resultate bringen. Eine weitere Herausforderung des nicht-strukturierten Interviews ist, dass die Resultate wegen der fehlenden Struktur schwierig zu analysieren sind.

Für die Datenerhebung in dieser Studie habe ich jedoch das semi-strukturierte Interview als Hauptmethode gewählt. Das semi-strukturierte Interview kombiniert Elemente sowohl aus dem strukturierten als auch aus dem nicht-strukturierten Interview, um Raum für vertiefende weitere Fragen zu schaffen, die die Grundlage für weitere Reflexionen über die eigene Einstellungen der Teilnehmer bilden können. Durch ein semi-strukturiertes Interview erlangt man als Interviewleiter/in einerseits die Freiheit des Gesprächs aus einem nicht-strukturierten Interview, aber auch die Übersicht von dem strukturierten Interviewleitfaden und dem deutlichen Ziel eines strukturierten Interviews. Da das Hauptziel dieser Studie ist, die Einstellungen der Lehrenden zu erforschen, ist die Möglichkeit für Flexibilität im Interviewsituation von großer Bedeutung, besonders für die Authentizität der Resultate.

Das qualitative Interview, mit sowohl spezifischen Fragen als auch Elementen aus einem freien Gespräch, kann für den Ausdruck guter und durchdachter Reflexionen zurechtlegen, und eröffnet gleichzeitig die Möglichkeit dafür, sowohl theoretisch geprägten als auch praktische Beispiele miteinzubeziehen. Es kann auch dafür argumentiert werden, dass die Unterschiede bzw. der Abstand zwischen theoretischen Reflexionen und Beispielen aus dem Klassenzimmer vermindert wird, wenn die Lehrkräfte selbst die Perspektiven zusammenkoppeln dürfen, und dadurch auch ihre eigene Haltungen und Erfahrungen in Zentrum stellen.

Der erste bzw. einleitende Teil des Interviews bezieht sich auf die Hintergrundinformationen über den jeweiligen Teilnehmenden. In diesem Teil wurden die Teilnehmenden aufgefordert, über ihr eigenes Verhältnis zur Zielkultur und Zielsprache, mit Fokus auf die eigene Aneignung von Kulturkenntnissen- und Fähigkeiten, zu reflektieren. Andere Informationen wie Ausbildungsort- und Niveau und Unterrichtserfahrung im Fach Deutsch wurden auch hier nachgefragt. Dieser erste Teil ist nicht in spezifischen Fragen formuliert und eingeteilt, jedoch wurden die Interviews mit der folgenden offenen Frage eingeleitet, um die gewünschten Informationen zu sammeln, ohne die Antworten der Teilnehmer zu begrenzen: *Warum deutsch?* Wenn nach dieser Frage die gewünschten Hintergrundinformationen fehlen würden, wurde weitere konkretere Fragen gestellt, um diese Information zu sammeln.

Der Hauptteil des Interviews wurde mit den folgenden Fragen als Ausgangspunkt durchgeführt:

1. Im Laufe des ersten Jahres mit einer Anfängerklasse in Deutsch: Welche Perspektiven finden Sie wichtig zu introduzieren, und warum?
2. Auf welche Themen legen Sie normalerweise das Hauptgewicht im Kulturunterricht, und warum?
3. Welche Überlegungen liegen für diese Wahl zugrunde in der Unterrichtsplanung?
4. Was betrachten Sie als wichtigster Lerngewinn von dem Kulturunterricht im Fach Fremdsprache?
5. Glauben Sie, dass die neuen Lehrpläne die Art und Weise wie Sie kulturellen Themen im Klassenzimmer unterrichten ändern werden?
6. Wenn sie ihren Kulturunterricht in drei Wörtern zusammenfassen sollten, welche Wörter würden sie wählen?
7. Eventuelle Schlusskommentare.

(Meine Übersetzung)

Die oben erwähnten Fragen wurden als Ausgangspunkt für die Interviewsituation benutzt, aber das Format des Interviews war jedoch wie ein Gespräch, in dem die Teilnehmenden über ihre eigenen Erfahrungen und Einstellungen erzählt haben, mit sowohl pädagogischen und didaktischen als auch konkreten und praktischen Beispielen aus dem eigenen Alltag im Fremdsprachenklassenzimmer. Das Ziel der letzten Frage ist, den Lehrenden die Gelegenheit zu geben, die eigene Aussagen am Ende des Interviews zu ergänzen. Die Interviews wurden Norwegisch durchgeführt, damit die Lehrenden sich möglichst authentisch über ihre Einstellungen ausdrücken konnten.

Sowohl quantitative als auch qualitative Methoden für Dateneinsammlung haben ihre Vor- und Nachteile. Einerseits erlangt man mithilfe quantitativer Methoden eine Breite an Datenmaterial, und man kann dafür argumentieren, dass genau diese Breite dazu beiträgt, dass die Resultate der Studie als repräsentativ betrachtet werden können. Dagegen spricht die fehlende Tiefe einer quantitativen Studie, diese erlangt der Forscher am besten durch tiefergehenden qualitativen Methoden wie u.a. Interviews. Besonders wenn es um Forschung auf Einstellungen geht, ist diese Tiefe entscheidend, damit die teilnehmenden Lehrkräfte ihre eigenen Haltungen zum Ausdruck kommen lassen dürfen. Die Möglichkeit für längeren Antworten lassen auch die Teilnehmenden ihre Einstellungen mit Beispielen von ihrem eigenen Unterricht veranschaulichen, und dadurch erlangt man als Forschende einen konkreteren Einblick in die Denkart der Teilnehmenden.



### **3.3 Prozessbeschreibung – Vorgehensweise des Projekts**

In dieser Studie haben fünf Lehrende über ihre Einstellungen zu bzw. Erfahrungen mit Kulturunterricht im Fremdsprachenklassenzimmer berichtet. Die Teilnehmenden sind Deutschlehrkräfte im Fach Fremdsprache, die Deutsch auf Anfängerniveau unterrichten. Alle Teilnehmende arbeiten in der Grundschule in der Umgebung um Bergen, West-Norwegen. Die Anfrage über die Teilnahme wurden per E-Mail und über eine Facebook-Gruppe für Deutschlehrkräfte an Lehrende in der Grundschule in West-Norwegen gerichtet. Eine besondere Herausforderung bestand darin, eine ausreichende Anzahl von Teilnehmenden zu sammeln, und die Auswahl der Teilnehmenden begrenzt sich deshalb zu den Lehrenden, die sich für die Studie gemeldet haben. Im Folgenden werden grundlegende Informationen über die Teilnehmenden präsentiert. In der Analyse sind die Namen der Teilnehmenden durch fiktiven Namen ersetzt worden, um Datenschutz zu gewährleisten. Zusätzlich zeigt die Tabelle in Abbildung 3.1 eine Übersicht der Hintergrundinformationen über die Teilnehmenden.

#### **Teilnehmer 1 – Trude**

Trude hat ihre Masterarbeit in Deutsch geschrieben und unterrichtet seit sechs Jahren Deutsch. Außerdem unterrichtet sie Englisch und Norwegisch als Zweitsprache. Trude ist in der Altersgruppe 30-40. Trudes Muttersprache ist Norwegisch, und sie hat eine kurze Zeit in Deutschland gewohnt.

#### **Teilnehmer 2 – Petter**

Petter hat ein Master in Englisch und hat Deutsch als zweites Unterrichtsfach in seiner Lehrerbildung. Er ist in der Altersgruppe 30-40. Petters Muttersprache ist Norwegisch, und er hat eine kurze Zeit in Deutschland gewohnt.

#### **Teilnehmer 3 – Kristian**

Kristian unterrichtet ursprünglich Geschichte, Religion und Norwegisch als Zweitsprache. Er hat keine formale Kompetenz in Deutsch, aber er unterrichtet Deutsch seit einem Jahr. Er ist in der Altersgruppe 20-30, und er hat eine kurze Zeit in Deutschland gewohnt.

#### **Teilnehmer 4 – Tore**

Tore hat ein Master in Deutsch und unterrichtet auch u.a. Englisch und Religion. Er hat eine starke Interesse für Sprachen, und hat zwischendurch auch Spanisch als Fremdsprache unterrichtet. Tore ist in der Altersgruppe 30-40 und er hat eine kurze Zeit in Deutschland gewohnt.

## Teilnehmer 5 – Maria

Maria hat keine Formale Kompetenz in Deutsch, aber ist jedoch deutsche Muttersprachlerin. Ursprünglich ist sie Lehrerin in Englisch und Chemie, und sie hat sowohl in Deutschland als auch in Norwegen unterrichtet. Sie unterrichtet ungefähr seit einem Jahr Deutsch in Norwegen.

Unten werden ausgewählte Hintergrundinformationen über die teilnehmenden Lehrkräfte in der Vergleichstabelle in Abb. 3.1 dargestellt:

	Muttersprachler/in	Formelle Kompetenz in Deutsch	MA in Deutsch	Altersgruppe
Trude	-	+	+	30-40
Petter	-	+	-	30-40
Kristian	-	-	-	20-30
Tore	-	+	+	30-40
Maria	+	-	-	30-40

Abb. 3.1: Hintergrundinformationen über die Teilnehmenden

### 3.3.1 Die Pilotstudie

Das Pilotinterview mit Trude fand im Oktober 2020 durch Videokonferenz über Zoom statt. Um das Interviewverfahren zu testen habe ich das Interview wie eine authentische Interviewsituation durchgeführt, in der die geplanten Fragen aus dem Interviewleitfaden gestellt wurden.

Der Interviewleitfaden wurde nach dem Pilotinterview anhand neuer Erfahrungen durchgearbeitet. Mit Hinblick auf die konkreten Fragen aus dem Interview musste ich keine Veränderungen auf die existierenden Fragen durchführen, da sowohl die Verständlichkeit der Fragen als auch die Qualität der Resultate auf einer befriedigenden Ebene waren. Trotzdem habe ich entschieden, eine zusätzliche Frage hinzuzufügen (vgl. Kap. 3.2.1 – Frage Nr. 6). Diese Frage sollte eine zusammenfassende Funktion haben und den teilnehmenden Lehrkräften die Möglichkeit geben, ihre Unterrichtspraxen kurz und konkret zusammenzufassen.

Zusätzlich habe ich mehrere zentrale Erfahrungen bei dem Pilotinterview erlangt. Als Interviewleiterin war es immer meine Intension, objektiv den Fragen und Antworten gegenüber zu bleiben, welches sich schnell schwieriger zeigte als vorher gedacht. Die

wichtigste Erfahrung, die ich mich bei der ersten Durchführung des Interviews gemacht habe, ist das Erlebnis von meiner eigenen Subjektivität in der Interviewsituation. Da ich sowohl als Interviewleiterin als auch als Lehrkraft im Fach Deutsch meine persönliche Einstellung zu den gestellten Fragen habe, habe ich deshalb meine eigene Meinungen, Haltungen und Erfahrungen zum Thema nach dem Pilotinterview durchgearbeitet, damit diese so wenig Einfluss wie möglich auf die kommenden Interviews haben sollten. Hierdurch habe ich mir sowohl den Effekt von meiner eigenen Haltungen bewusst gemacht als auch einen Akzept dafür gewonnen, dass eine vollständige Objektivität im Interviewsituation besonders schwierig ist. Dieser Teil des Prozesses hat sich im Nachhinein auch als interessant und bedeutend für die Arbeit mit dem Datenmaterial gezeigt, da die Arbeit mit den eigenen Haltungen mich auf die Arbeit mit den Antworten der Teilnehmenden vorbereitet hat.

Konkret im Interviewsituation habe ich auch mehrere wichtige Erfahrungen gemacht. Zuerst habe ich erfahren wie bedeutend es ist, wie man Fragen stellt. Besonders Wert habe ich auf die Vermeidung von leitenden Fragen und reinen Ja/nein-Fragen gelegt. In den folgenden Interviews habe ich versucht, die Formulierungen in dem Interviewleitfaden zu folgen und mit den Antworten der jeweiligen Lehrkraft als Grundlage für eventuelle weitere Fragen. Zusätzlich war es auch wichtig, meine Reaktionen auf die Antworten objektiv zu halten, ohne dass sie uninteressiert wirken sollten. Weiterhin zeigte es sich auch, dass es entscheidend ist, bestimmte leitende Begriffe zu vermeiden. Ich habe deshalb versucht, Wörter wie *Deutschland, Kultur (Sg.), Deutsche Kultur, die Deutschen, die Norweger* zu vermeiden. Dasselbe gilt sowohl für andere Namen der deutschsprachigen Länder als auch für Pronomen wie *sie* oder *wir*. Das Ziel hiermit ist einerseits zu vermeiden, die kulturellen Betrachtungen der Teilnehmern durch einseitige oder kontrastierende Begriffe zu begrenzen, und stattdessen für möglichst offene Antworten zurechtzulegen. Andererseits sollte auch der Einfluss auf die Antworten durch meine subjektive Auffassungen dieser Begriffe so weit wie möglich vermieden werden.

### **3.3.2 Durchführung der Datenerhebung**

Die Datenerhebung wurde während des Herbstsemesters 2020 durchgeführt. Das erste Interview fand am 13. Oktober 2020 statt und das letzte fand am 9. November 2020 statt. Die Interviewsprache sämtlicher Interviews war norwegisch, da diese die Muttersprache der meisten Teilnehmenden ist. Das Ziel hiermit war, dass die Lehrenden die Fragen möglichst frei beantworten sollten, ohne potenzielle kommunikative Begrenzungen. Alle Interviews wurden digital durchgeführt wegen der Schutzmaßnahmen gegen COVID-19. Die Interviews

wurden aufgenommen und als MP4-Dateien gespeichert. Die digitale Durchführung der Interviews war unproblematisch, aber die geplante Beobachtung von dem Unterricht der Teilnehmenden ließ sich wegen COVID-19 leider nicht durchführen.

### 3.3.3 Analyse des Datenmaterials

Nach der Durchführung der Interviews wurden die Tonaufnahmen. Insgesamt wurden 171 Minuten und 40 Sekunden mit Tonaufnahmen transkribiert, und die Transkriptionen enthalten total 20 684 Wörter. Diese Zahlen verteilen sich wie in der Tabelle in Abb. 3.2 dargestellt:

	<b>Länge des Interviews</b>	<b>Anzahl der transkribierten Wörter</b>
<b>Interview 1 – Trude</b>	47:41	6099
<b>Interview 2 – Petter</b>	26:36	3361
<b>Interview 3 – Kristian</b>	34:37	4142
<b>Interview 4 – Tore</b>	31:25	4161
<b>Interview 5 – Maria</b>	31:21	2921

Abb. 3.2: Übersicht über das Datenmaterial

Als erstes wurden die Transkriptionen durchgelesen und durchgearbeitet, und dabei wurden notwendige Notizen für die Analyse gemacht, bevor das Datenmaterial weiter mithilfe des Analyseprogramms NVivo bearbeitet wurde. An dieser Stelle wurde überlegt, was ich von der Analyse bezüglich der Befunde erwartete. Anhand von diesen Notizen habe ich mich für die folgenden Hauptkategorien entschieden:

- Hintergrundinformation
- Einstellungen/Haltungen
- Themen
- Unterrichtspraxis

Diese Kategorien wurden als Leitfaden in der weiteren Analyse der Interviews benutzt. Ich habe mit der Analyse des Pilot-Interviews angefangen und orientierte mich dabei an den oben genannten Kategorien. Weiter habe ich untersucht, welche andere Kategorien bzw. Unterkategorien sich als interessant erwiesen haben, und wie diese mit meinen erwarteten Kategorien angepasst werden können. Jedoch sind auch einige interessante Aussagen aufgetaucht, die nicht unbedingt in diese Kategorien eingeordnet werden können. Daraus sind weitere Kategorien entstanden, die die Grundlage für die Analyse der anderen Interviews

bilden. Nach der ersten Runde mit Analyse des Pilot-Interviews habe ich mich dafür entschieden, den Gebrauch von Verben in Verbindung mit Rollen im Unterricht zu untersuchen. Näher bestimmt wurden sämtliche Verben bzw. Verbphrasen in den Beschreibungen des Unterrichts identifiziert, bevor sie in den Kategorien *Verben der Lehrenden* und *Verben der Lernenden* eingeordnet wurden (vgl. Kap. 4.2). Die Verben in den Aussagen der Lernenden sind deutliche Indikationen dafür, wie die unterschiedlichen Unterrichtsaktivitäten praktisch durchgeführt werden bzw. welche Rollen die Lehrenden und die Lernenden im Kulturunterricht haben. Der Gebrauch von Verben lässt sich weiterhin mit der Verwendung von Verben im Lehrplan vergleichen, um u.a. zu untersuchen, ob die Lehrenden und der Lehrplan die gleichen Unterrichtshandlungen hervorheben. Nach der Durcharbeitung des Pilot-Interviews sowie der Identifizierung sämtlicher Verben bzw. Verbphrasen in allen Interviews, wurde dieselbe Vorgehensweise auf die restlichen Interviews benutzt: Zuerst wurden die Interviews anhand von den oben genannten Kategorien analysiert. Auch hier sind neue Kategorien bzw. Unterkategorien entstanden, die unterwegs in der Analyse zu der ursprünglichen Liste von Kategorien hinzugefügt wurden. Als letzter Schritt in diesem Teil der Analyse wurden sämtliche Interviews noch einmal durchgearbeitet und die Befunde wurden anhand von den unterwegs aufgetauchten Kategorien bzw. Unterkategorien ergänzt. Schlussfolgend wurden die zusammenfassenden Wörter in den Antworten auf Frage 6 (vgl. Interviewleitfaden Kap. 3.2.1) gesammelt und in die folgenden Kategorien eingeordnet (vgl. Kap. 4.1.5):

- Motivation
- Form
- Authentizität

### **3.4 Ethik und Datenschutz**

Alle Daten wurden gemäß geltende Richtlinien eingesammelt, gespeichert und behandelt. Die Durchführung der Studie ist in einer Datenschutzbase für Forschung registriert (NSD, Norwegische Sozialwissenschaftliche Datendienst). Alle Teilnehmende haben nach deutlicher Information in Form eines Informationsblatts ihre Teilnahme aktiv zugestimmt. Vor dem Interview wurden die Teilnehmer darüber informiert, dass eine Tonaufnahme während des Gesprächs aufgezeichnet wurde und sie haben der Aufzeichnung zugestimmt. Die Tonaufnahmen wurden nach den Interviews transkribiert und die Tonaufnahmen wurden danach gelöscht. In den Transkriptionen wurden alle erkennbaren Informationen anonymisiert und entweder zensiert oder durch fiktiven Namen ersetzt. Die Transkriptionen wurden

während des Projekts separat von identifizierenden Informationen aufbewahrt.

Die Einsammlung von bzw. die Arbeit mit Einstellungen von Menschen innerhalb einer Berufsgruppe führen potenzielle ethischen Herausforderungen mit sich. Als Forschende trägt man die Verantwortung, durch den ganzen Prozess den Respekt sowohl für die Teilnehmenden als auch für das Datenmaterial wahrzunehmen. Als erstes ist es hierbei wichtig darauf zu achten, dass die Interviewobjekte potenziell ein Erlebnis davon haben, dass sie ein Ideal in der Interviewsituation nachleben müssen, welches weiterhin ihren Antworten prägen können. Die Interviewobjekte möchten möglicherweise die „richtigen“ Antworten geben, die mit den Einstellungen und Meinungen der/des Forschenden übereinstimmen. Hier hat man als Interviewleiter/in sowohl eine ethische als auch eine forschungsmäßige Verantwortung: Es sollte dafür gesorgt werden, dass die Teilnehmenden sich damit bequem fühlen, ehrlich und unzensiert über ihre Einstellungen zu erzählen, mit der Sicherheit, dass der/die Interviewleiter/in ohne Vorurteile und gemäß den geltenden Regeln für Datenschutz umgeht. Diese adäquate Zurechtlegung der Interviewsituation könnte im nächsten Schritt zur Unterstützung der authentischen Qualität der Resultate dienen, da es dafür argumentiert werden kann, dass die Antworten der Teilnehmenden ehrlicher werden.

Weiter ist es auch eine Möglichkeit, dass die Interviewobjekte sich nicht mit ihren eigenen Einstellungen ausdrücklich auseinandergesetzt haben, und dass die Interviewsituation eine erste explizite Begegnung mit diesen Einstellungen wird. Hierbei ist die Verantwortung des Interviewleitenden, dass man deshalb die Interviewsituation so übersichtlich und bequem gestaltet, sodass man diese Begegnung sowohl für das Sicherheitsgefühl des Interviewobjekts als auch für die authentischen Antworten zurechtlegt.

### **3.5 Fehlerquellen und Auswertung des Datenmaterials**

Wie im Kapitel 3.2.1 erwähnt haben alle wissenschaftliche Methoden Vorteile sowie Nachteile, und genau deshalb ist die Wahl der Methode zum jeweiligen Forschungsprojekt ein entscheidender Teil der Forschungsprozesses. Während des Forschungsprojekts muss man sich dennoch diesen Fehlerquellen durchgehend bewusst sein, um die Einwirkung auf die Resultate des Projekts möglichst zu begrenzen. Im Folgenden werden mögliche Fehlerquellen und die Konsequenzen für die Resultate in Bezug auf diese Studie erläutert.

Eine potenzielle Fehlerquelle des qualitativen Interviews ist die fehlende Breite der Methode. Da ein qualitatives Interview hauptsächlich Antworten in der Tiefe sucht, nimmt sich diese Methode keine breite Auswahl vor. Weiter kann behauptet werden, dass sich Teilnehmer für ein solches Projekt schwierig zufällig auswählen lassen: Die Auswahl findet

durch eine Anmeldung von Interessenten statt, und nicht unter allen Deutschlehrenden in dem bestimmten geographischen Gebiet. Die Lehrenden, die sich für die Teilnahmen in einem solchen Projekt melden, zeigen schon bei der Anmeldung ein deutliches Interesse sowohl für das Thema des Projekts als auch für den eigenen und den generellen Fremdsprachenunterricht, welches vermutlich die Antworte bzw. Aussagen in den Interviews prägt. Es kann auch behauptet werden, dass diese Interesse für das Projekt von einem Interesse für das Unterrichtsfach und dessen didaktischen Prinzipien auf einer generellen Ebene zeugt, welches im nächsten Zuge eine Einwirkung auf die Repräsentativität der Resultate haben könnte. Deshalb ist es wichtig zu betonen, dass die Ergebnisse einer solchen Studie nicht für sämtliche Lehrende in norwegischen Fremdsprachenklassenzimmern repräsentativ sind, sondern dass sie eher als Beispiele dienen. Wenn eine solche Studie dagegen unter sämtlichen Lehrenden im Fremdsprachenklassenzimmer durchgeführt werden sollte, würden die Resultate bzw. die Antworte der Lehrenden vermutlich anders aussehen.

Zusätzlich kann auch die Rolle der subjektiven Bewertung der eigenen Antworte unter den Interviewobjekten problematisiert werden. Eine mögliche Fehlerquelle ist dabei, dass die Teilnehmer der Studie Antworte geben, die sie als „erwartet“ oder sogar auch „richtig“ betrachten, unabhängig von den tatsächlichen eigenen Einstellungen. Um dies zu vermeiden, habe ich als Forscherin in dieser Studie deswegen versucht, die Interviews so gut wie möglich informell zu gestalten, damit die Situation eher als ein Gespräch zwischen Arbeitskollegen als ein formelles Interview erlebt wird. Aufgrund dessen sind die Fragen auch so formuliert, dass sie nach Gedanken bzw. Überlegungen und Erfahrungen der Lehrenden fragen, statt die Einstellungen der Lehrenden zum Thema Kulturunterricht direkt nachzufragen, um diese Bewertung bzw. Erwartung möglichst zu vermeiden. Diese Priorisierung lässt sich auch durch die in dieser Arbeit verwendete Definition von Lehrereinstellungen (vgl. Kap. 2.5), die den Erfahrungen der Lehrenden Rechnung trägt.

Wie oben schon erwähnt, fanden die Interviews mit den Lehrkräften digital durch Videokonferenz über Zoom statt, da die mit der COVID19-Pandemie verbundenen Infektionsschutzregeln physische Besuche der Schulen verhinderten. Dies kann dazu geführt haben, dass ein Teil der kommunikativen Dimension des Interviews begrenzt wurde. Besonders wenn es sich um Forschung auf bzw. Beschreibung von Einstellungen und Erfahrungen dreht, kann behauptet werden, dass die kommunikative Relation zwischen Interviewer und Interviewobjekt besonders zentral ist. Da es bei digitalen Interviews schwieriger sein kann, diese Relation zu gestalten, als wenn die involvierten Personen sich im selben Zimmer aufhalten, könnte dies die Aussagen des Interviewobjekts beeinflussen,

welches weiterhin eine Einwirkung auf die Resultate der Studie haben können.

Die Analyse des Datenmaterial könnte auch Fehlerquellen beinhalten. An dieser Stelle ist vermutlich meine Subjektivität in der Arbeit mit den Interviews einer der wichtigsten Faktoren, die einen Einfluss auf die Resultate der Studie haben können. Unvermeidbar spielt meine persönliche Interpretation der Antworten der Lehrenden eine bedeutende Rolle, u.a. weil der Kontext der Lehrenden bezüglich des in den Interviews beschriebenen Materials unterschiedlich von meinem Kontext als Interviewleiterin ist. Dies könnte einerseits dazu führen, dass Elemente zu den Aussagen der Lehrenden hinzugefügt werden, oder andererseits, dass Informationen ausgelassen werden, weil sie als weniger wichtig für die Resultate betrachtet werden.

Trotz dieser Fehlerquellen können die Resultate einer solchen Studie sowohl interessant für Lehrende als auch wertvoll für die Fremdsprachendidaktik sein, weil sie ein interessantes Bild von Lehrereinstellungen zu einem wenig erforschten Thema, dem Kulturunterricht in norwegischen Fremdsprachenklassenzimmern, gestalten. Im Endeffekt ist es kein Ziel dieser Studie, generalisierbare Resultate zu leisten. Dagegen möchte ich einen Beitrag zur fremdsprachendidaktischen Forschung bezüglich des Themas Kulturunterricht durch relevante Beispiele leisten, und dadurch versuchen, die Lehrerschaft im Fach bei der Weiterentwicklung des Kulturunterrichts im Fremdsprachenklassenzimmer zu unterstützen.



## 4. Ergebnisse

Im folgenden Teil werden die Resultate der qualitativen Datenanalyse dieser Studie thematisch präsentiert. Alle wiedergegebene Zitate der Teilnehmenden sind in Verbindung mit der Analyse des Datenmaterials von mir ins Deutsche übersetzt worden, und die direkten Zitate sind zusätzlich in Fußnoten in der Originalsprache wiedergegeben. Zuerst wird im Kapitel 4.1 die berichtete Praxis näher beleuchtet. In diesem Kapitel wird dargestellt, wie die Lehrenden unterschiedliche Themen, Kulturausdrücke, und kulturelle Erfahrungen im Kulturunterricht verwenden, und auch wie sie mit kulturellem Vergleich arbeiten. Weiter gehe ich im Kapitel 4.2 auf die verwendeten Verben der Lehrenden in der Beschreibung des eigenen Kulturunterrichts ein. Im Kapitel 4.3 werden die übergeordneten Einstellungen der Lehrenden präsentiert, die nicht ausschließlich durch die Berichte vom Unterrichtspraxis zum Ausdruck kommen, sondern durch andere Reflexionen über das Thema Kulturunterricht.

### 4.1 Berichtete Praxis

Sämtliche Lehrende fokussieren sich stark auf Unterrichtsbeispiele und Unterrichtspraxis in den Interviews. Laut der in dieser Arbeit verwendete Definition des Begriffs *Lehrereinstellungen* gelten die Einstellungen als Richtlinie u.a. für die Handlungen der Lernenden. Deshalb kann man auch behaupten, dass die Berichte der Lehrenden vom Unterrichtspraxis zum Thema Kultur eine wertvolle Quelle für die Einstellungen der Lehrenden sind. Im Folgenden werden ausgewählte Perspektive auf Unterrichtspraxis im Kulturunterricht der teilnehmenden Lehrenden näher beschrieben.

#### 4.1.1 Themenauswahl

Einige Themen scheinen im Kulturunterricht bevorzugt zu sein. Diese Themen sind Geografie, Gesellschaft, Tradition und Geschichte. Als erstes arbeitet u.a. Trude gern mit Geografie in ihrem Klassenzimmer. Geografie ist ein Thema, dass Trudes Lernende oft interessant finden, und sie nimmt an, dass es ein möglicher Zusammenhang zwischen diesem Interesse und der konkreten Art von geografischen Fakten gebe, u.a. weil es bei dem Thema Geografie in vielen Fällen richtige oder falsche Antworten geben. Weiter bilde auch Geografie eine gute Gelegenheit, den Fachstoff im Klassenzimmer mit den Erfahrungen und dem Vorwissen der Lernenden zu verknüpfen. Auch in Tores Klassenzimmer ist Geografie ein zentrales Thema. Als konkretes Beispiel bekommen Tores Lernende die Aufgabe, eine fiktive Reise zu planen und sich vorzustellen, dass sie die Reise durchführen. In einem solchen Projekt sollen die Lernenden ihre geografische Kenntnisse verwenden und über das Reiseziel erzählen, aber gleichzeitig sollen sie sowohl kulturelle Kenntnisse als auch die eigene

Fantasie miteinbeziehen, um ein komplettes Bild der fiktiven Reise zu gestalten.

Auch verschiedene Perspektive aus der heutigen Gesellschaft in den deutschsprachigen Ländern werden im Unterricht behandelt. Dies hängt deutlich mit dem Prinzip zusammen, dass der Kulturunterricht möglichst aktuell und authentisch sein sollte (vgl. Kap. 4.3.3). Petter lässt beispielsweise seine Lernende mit bekannten Personen aus den deutschsprachigen Ländern arbeiten. Ihm zufolge habe dies zwei Hauptziele: Einerseits sollen sich die Lernenden bewusst werden, dass einige berühmte Personen, von denen sie schon in anderen Zusammenhängen gehört haben, tatsächlich ein Teil der deutschsprachigen Kultur sind. Andererseits sollen sie sich auch mit Persönlichkeiten innerhalb des eigenen Interessfelds bekannt machen, und hoffentlich im Weiteren das Interessfeld auch auf deutschsprachigen Elemente erweitern. Weiterhin erzählt Trude, dass sie keinen jährlich wiederholenden Plan für den Kulturunterricht hat, weil das Aktuelle in der Gesellschaft sich viel zu schnell verändert. Stattdessen verwendet sie häufig Nachrichten aus deutschsprachigen Quellen oder stützt sich darauf, was zu jeder Zeit aktuell ist. Laut Trude sei das Ziel hiermit, dass die Lernenden ein Eindruck davon bekommen sollen, wie es sein würde, derzeitig in den deutschsprachigen Ländern zu leben. In Kristians Klassenzimmer wird auch Wirtschaft als Thema besprochen. Hier geht es vor allem um Export und um Produkte, die in Deutschland produziert werden. Er findet es besonders interessant, wenn die Lernenden entdecken, dass Betriebe oder Produkte, von denen sie schon gehört haben, aus Deutschland kommen bzw. in Deutschland produziert werden. Auf diese Weise verbinden die Lernenden ihr Vorwissen mit den neuen kulturellen Kenntnissen bzw. Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht. Maria fokussiert dagegen darauf, wie es ist, jugendlich in Deutschland zu sein. Sie versucht, die Jugendperspektive einzunehmen, um das Interesse der Lernenden zu fangen. Hier arbeitet sie gern mit moderner Jugendsprache, um den Lernenden zu zeigen, wie Gleichaltrigen in Deutschland sprechen. Sie hat u.a. die deutsche Version der norwegischen Fernsehserie SKAM benutzt, weil diese schon für viele Lernende bekannt ist, welches eine gute Grundlage für sprachliches Vergleich im Unterricht bildet.

Ein weiteres zentrales Thema im Unterricht ist Tradition. Ein spezifisches Beispiel dafür ist St. Nikolaus, welches sowohl von Trude als auch von Petter erwähnt wird. Diese Tradition ist für viele Lernende unbekannt und Trude erzählt, dass ihre Lernende oft überrascht werden, wenn diese Tradition besprochen wird. Petter teilt diese Erfahrung, und er hat sogar seine Lernende dazu aufgefordert, St. Nikolaus als Tradition zuhause einzuführen. Auch Karneval ist eine Tradition, die im Unterricht vorkommt, und Maria zeigt, wie diese Tradition in ihrer Familie gefeiert wird. Dies macht sie, so dass die Lernenden einen Eindruck

von der Tradition bekommen, der als Beispiel dienen kann.

Ein Punkt, der auch im Unterricht manchmal besprochen wird, ist Geschichte. Dieses Thema kommt jedoch laut der Aussagen dieser Lehrenden nicht so häufig vor wie Traditionen oder andere gesellschaftliche Themen. Zwei Lehrende erwähnen Beispiele, die auf Geschichte gerichtet werden können, aber sämtliche dieser Beispiele beziehen sich auf spätere Zeitpunkte im kulturellen Lernprozess. Dies könnte darauf hindeuten, dass Geschichte eher als ein Thema für fortgeschrittene Fremdsprachenlernenden betrachtet wird, und keine Priorität auf Anfängerniveau ist.

Gemeinsam für diese Themen sind, dass unterschiedliche Arten von Kulturkenntnissen für den Unterricht zugrunde liegen. Die Inhalte in diesen Kulturkenntnissen variieren, aber der Fokus liegt dennoch hauptsächlich auf Deutschland und auf der deutschen Gesellschaft. Andere deutschsprachige Länder werden zwar auch erwähnt, aber in geringerem Grad als Deutschland. Ob die Bezeichnung Deutschland in dieser Verbindung als Repräsentant für das deutsche Sprachgebiet verwendet wird oder ob es im Unterricht vorwiegend auf Deutschland als Land fokussiert wird, lässt sich nicht anhand von diesen Interviews sagen, aber es kann trotzdem behauptet werden, dass diese Observation von Interesse ist. Alle diese Themen werden auch als Teil des kulturellen Vergleichs im Unterricht verwendet, welches später in diesem Kapitel näher beleuchtet wird.

#### **4.1.2 Kulturausdrücke im Unterricht**

In den Berichten vom Unterricht werden mehrere Beispiele dafür erwähnt, wie man unterschiedliche Kulturausdrücke im Klassenzimmer benutzen kann. Diese Kulturausdrücke haben hauptsächlich eine konkretisierende Funktion und werden u.a. dafür verwendet, auf die oben beschriebenen Themen in die Tiefe zu gehen. Die Lehrenden Petter, Kristian, Tore und Maria erzählen, dass sie kulturelle Elemente wie Musik, Filme oder unterschiedliche Erzählungen im Unterricht aktiv benutzen. Auch hier sieht man, dass die Verwendung von Kulturausdrücken von Variation geprägt ist. Petter unterstreicht, dass nicht notwendigerweise nur hochkulturelle Kulturausdrücke verwendet werden können, sondern auch mehr alltägliche Elemente wie Kinderlieder oder Ähnliches.

Die Lehrenden Petter, Tore und Maria benutzen Filme in ihrem Unterricht. Laut Maria bekommen die Lernenden dadurch einen Einblick in die authentische deutsche Sprache, und hören gleichzeitig variierende Dialekte oder Sprechweisen. Tore verwendet Filme als Hörübungen in seinem Unterricht nach ähnlichen Prinzipien wie Maria. Weiter hat Petter Erfahrungen damit, populäre Filme aus Deutschland zu benutzen, die auch bei Jugendlichen

im deutschen Sprachgebiet beliebt sind. Diese Lehrenden verwenden also Filme aktiv in ihren Klassenzimmern, als authentisches Lernmittel im Bezug sowohl auf sprachlichen Lerngewinn als auch auf den Kulturteil des Unterrichts.

Musik ist auch in diesen Unterrichtsbeispielen repräsentiert, u.a. durch musikalische Traditionen und Musikeinschläge im Unterricht. Wie bereits erwähnt benutzt Petter oft Kinderlieder in seinem Unterricht. Laut Petter seien Kinderlieder gute Lernmittel dazu, mit Sprache und Kultur in Kombination miteinander zu arbeiten: Einerseits haben diese Lieder meistens eine leichte Sprache, aber gleichzeitig sind sie auch für die Lernenden wiedererkennbar aus ihrer Muttersprache. Laut Petter könne man dann „[...] auf dem sprachlichen Niveau [der Lernenden] arbeiten, aber gleichzeitig können [die Kinderlieder] Kulturträger sein.“<sup>1</sup>. Dasselbe Prinzip gilt für Märchen, von denen viele sowohl im Norwegischen als auch auf Deutsch zu finden sind. Maria benutzt auch Musik in ihrem Unterricht, aber sie benutzt im Gegenteil deutschsprachige Populärmusik, und arbeitet entweder sprachlich mit den Texten oder fordert die Lernenden dazu auf, auf eigener Initiative deutschsprachige Populärmusik aufzusuchen. Weiter erzählt Maria, dass sie in Verbindung mit dieser Arbeit auch sich selbst updaten musste, um herauszufinden, welche Musik momentan für die Altersgruppe passend ist.

Weiter lässt Kristian seine Lernende mit Veranstaltungen wie Festivals, darunter auch Musikfestivals, arbeiten. Dadurch können die Lernenden mit dem eigenen Interesse als Ausgangspunkt untersuchen, welche Kulturveranstaltungen sie selbst gern besuchen möchten. Dies gilt auch für Sportsarrangements u.Ä. und in dieser Arbeit sollen die Lernenden selbst authentische Informationen z.B. auf Internetseiten oder in sozialen Medien finden. Kristian erzählt, dass er unterwegs auch Kultur- und Sportsveranstaltungen hervorhebt, die in Norwegen kaum vorkommen, wie z.B. Autosport. In dieser Arbeit ist für ihn ein wichtiges Prinzip, den Lernenden Autonomie zu leisten, damit sie selbst mit ihrem eigenen Interessefeld im Zentrum wählen können.

Zusammenfassend wird hier deutlich, dass die oben erwähnten Beispiele sich stark auf Populärkultur bzw. alltägliche Kultur beziehen. Maria berichtet, dass sie „coole“ Elemente im Unterricht miteinbeziehen möchte, damit der Unterricht interessant und altersmäßig angepasst für die Lernenden wird. Dies wird von Petter durch das folgende Zitat unterstützt: „Ich glaube, dass einige [Lehrende] Kultur lesen und denken, dass man hier das Beste, das je produziert ist, aufgreifen muss. Ich glaube, dass dies nicht notwendigerweise der richtige

---

<sup>1</sup> «[...] en kan jobbe med på det språklige nivået [til elevene], men samtidig kan [barnesanger] være kulturbærere.» (Petter, 2020)

Winkel ist, jedenfalls nicht in der Jugendschule“<sup>2</sup>. Die Priorisierung von Populärkultur über Hochkultur könnte u.a. in Verbindung mit den Lehrereinstellungen zu Motivation der Lernenden stehen, welches im Kapitel 4.3.8 als ein zentrales Ziel des Kulturunterrichts präsentiert wird.

#### **4.1.3 Die Verwendung von kulturellen Erfahrungen**

Die Rolle der kulturellen Erfahrungen der Lehrenden werden auch in den Interviews erwähnt. Als Muttersprachlerin berichtet Maria gern von ihren eigenen Erfahrungen, hauptsächlich bezogen auf Traditionen oder alltägliches Leben. Kristian benutzt auch seine eigene Erlebnisse in der Begegnung mit den Lernenden, und für ihn sei es essenziell, diese Erfahrungen so ehrlich wie möglich zu präsentieren. Hier erzählt er gern von Situationen, die er als kulturell überraschend erlebt hat, u.a. weil Normen oder Gebräuche unterschiedlich von den norwegischen sind. Dennoch zeigt er, dass er sich bewusst ist, dass seine Erfahrungen nicht für das ganze deutsche Sprachgebiet repräsentativ sind, aber dass die Erzählungen trotzdem als interessante bzw. lustige Beispiele gelten können. Dieses Prinzip gilt auch für Trude, die auch versucht, ihre eigene Erlebnisse in der Vermittlung von kulturellen Themen zu den Lernenden zu benutzen. Sie glaubt, dass es die Lernenden beeinflusst, wenn sie Berichte von jemandem Hören, der die Erzählung selbst erlebt hat.

Insgesamt erwähnen drei Lehrende Beispiele dafür, wie sie die Erfahrungen der Lernenden im Unterricht als Grundlage für weiteres Lernen benutzen. Vor allem geht es hier um Erfahrungen mit der Zielkultur bzw. den Zielkulturen. Einige Lernende haben Familienmitglieder oder Freunde, die aus einem deutschsprachigen Land kommen, während andere eines der Länder besucht haben. Mit solchen Erfahrungen kann auch im Unterricht gearbeitet werden, z.B. dadurch, dass die Lernenden über ihre Erlebnisse erzählen. Laut Kristian entsteht hier auch eine mögliche Herausforderung: Die Lernenden, die z.B. Deutschland als Touristen besucht haben, sind seiner Erfahrung nach hauptsächlich in Großstädten gewesen. Dann ist es zentral, im Unterricht damit zu arbeiten, dass Erfahrungen und kulturelle Erlebnisse als Touristen in einer Großstadt nicht notwendigerweise für ein ganzes Land bzw. ein ganzes Sprachgebiet repräsentativ sind.

Obwohl bei weitem nicht alle Lernende in einer Klasse Erfahrungen aus erster Hand mit den Zielkulturen haben, haben laut Trude alle Lernende sich zahlreiche kulturelle Erfahrungen angeeignet. Sie unterstreicht, dass auch die Erfahrungen, die die Lernenden sich

---

<sup>2</sup> «Jeg tror det er noen [lærere] som leser kultur og tenker at her må vi ta tak i det beste som er blitt produsert, men jeg tror ikke nødvendigvis at det er det som er riktig vinkel, i hvert fall på ungdomsskole-nivå» (Petter, 2020)

mit anderen Kulturen gemacht haben, im Deutschunterricht miteinbezogen werden können. Ihr zufolge sei es eine Herausforderung, dass die Lernenden oft den Wert ihrer eigenen Erfahrungen geringschätzen, deswegen arbeitet sie gern mit denjenigen kulturellen Erfahrungen, die die Lernenden sich in anderen Zusammenhängen als im Zielland gemacht haben. Ein Beispiel dafür sei laut Trude Mehrsprachigkeit bzw. Multikulturalität, mit denen viele Lernende schon bekannt sind. Auf diese Weise können die Lernenden selbst Parallelen zu eigenen Erfahrungen ziehen, und dadurch entsteht die Möglichkeit, dass deren Kulturverständnis auch breiter wird.

Die Rolle der kulturellen Erfahrungen der Lernenden als Bestandteil des Kulturunterrichts kann deutlich im Zusammenhang mit dem Bezug auf die Voraussetzungen der Lernenden betrachtet werden, welches im Kapitel 4.3.4 näher beleuchtet wird.

#### **4.1.4 Kultureller Vergleich**

Eine mehrmals besprochene Methode im Kulturunterricht bezieht sich auf die Verwendung von kulturellen Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen Zielkultur und Heimatkultur. Insgesamt erwähnen vier von den Lehrenden unterschiedliche Beispiele dafür, wie sie mit kulturellem Vergleich im Unterricht umgehen, und bei sämtlichen liegt der Hauptfokus auf gemeinsame Nenner zwischen den Kulturen. Für Trude ist es beispielsweise wichtig, Gemeinsamkeiten zwischen Kulturen in der Umgebung zu suchen, damit die Distanz zu dem Multikulturellen begrenzt wird<sup>3</sup>. Mit anderen Worten möchte Trude eher den Fokus auf die Gemeinsamkeiten zwischen den Kulturen des Heimatlandes und des Ziellandes richten, um zu vermeiden, dass ein Abstand zwischen den kulturellen Perspektiven gestaltet wird. Laut Teilnehmer Tore sei der Vergleich auch bedeutend im Hinblick auf das Verständnis von der eigenen Kultur, um den Lernenden zu zeigen, dass die norwegische Kultur sich nicht unbeeinflusst entwickelt hat.<sup>4</sup> Ein Ziel dieses Vergleichs ist also den Lernenden einerseits zu zeigen, dass die kulturellen Seiten der Zielkultur(en) nicht notwendigerweise so weit von denen entfernt sind, die die Lernenden selbst vom Heimatland kennen.

Weiter verwenden auch einige Lehrende kontrastierende Elemente im Unterricht, um die zentralsten Unterschiede hervorzuheben. Ein Beispiel, das mehrmals erwähnt wird, ist das Thema Höflichkeit, welches sowohl in der deutschen Sprache als auch in den Kulturen der deutschsprachigen Ländern zum Ausdruck kommt. Die Lehrenden Petter, Kristian und Tore

---

<sup>3</sup> «Jeg er veldig opptatt av å finne likheter i kulturene som vi har rundt oss sånn at det ikke blir sånn distanse til det flerkulturelle.» (Trude, 2020)

<sup>4</sup> «Ja - for å se at det er sammenhenger mellom tysk og norsk kultur og at norsk kultur er på en måte ikke utviklet i isolasjon.» (Tore, 2020)

berichten davon, dass sie explizit Höflichkeitsprinzipien bezogen auf Duzen und Siezen üben, und sie erklären dabei auch die Wichtigkeit dieser Unterschiede in den deutschsprachigen Ländern im Vergleich zu in Norwegen. Tore fokussiert sich auch darauf, dass man auf Deutsch im größeren Grad Herr und Frau statt Vorname sagt. Laut ihm sei es jedoch herausfordernd, diese Prinzipien im Klassenzimmer zu lehren, weil die Klassenzimmersituation als eine in diesem Fall künstliche Lernsituation betrachtet werden kann.

Traditionen bezogen auf Essen werden auch von mehreren Lehrenden im Unterricht besprochen. Trude fragt gern ihre Lernenden, ob sie eigene Erfahrungen mit Essen oder Esskultur aus den deutschsprachigen Ländern haben, damit man im Unterricht diese Erfahrungen mit ähnlichen aus dem Heimatland vergleichen kann. Sowohl Petter als auch Maria erzählen, dass sie gern ihre Lernende mit in die Küche nehmen, um u.a. Weihnachtskuchen zu backen oder andere traditionelle Gerichte zu kochen. Maria hat auch während COVID-19 ihren Lernenden die Aufgabe gegeben, traditionelles Essen zuhause zu kochen. Hier sieht man wiederum, dass die Authentizität in Lernmitteln ein zentrales Prinzip für diese Lehrenden ist.

#### **4.1.5 Zusammenfassung des eigenen Unterrichts**

In der letzten Frage des Interviews wurden die Lehrenden gefragt, ihren eigenen Kulturunterricht zusammenzufassen. Insgesamt wurden 14 unterschiedliche Wörter benutzt, um die Unterrichtspraxen zusammenzufassen. Diese Wörter lassen sich jedoch in den folgenden drei Kategorien einteilen:

- Authentizität
- Interesse/Motivation
- Form

<b>Kategorie</b>	<b>N=</b>	<b>Wörter</b>
Authentizität	6	Aktuell Authentisch Echt Glaubenswert Integriert Kombination Sprache – Kultur
Interesse/Motivation	6	Autonomie

		Engagierend Inkludierend Interessant Lehrreich Motivierend
Form	3	Kombination Sprache – Kultur Sporadisch Vielfältig

Abb. 4.1: Die Lehrenden fassen ihren eigenen Unterricht in drei Wörtern zusammen.

Diese Tabelle zeigt, dass die Lehrenden eine Vielfalt von Wörtern in der Zusammenfassung des eigenen Kulturunterrichts benutzen. Wenn die Wörter in Kategorien eingeordnet werden, findet man dennoch interessante Gemeinsamkeiten zwischen den Beschreibungen: Die Kategorien *Interesse/Motivation* und *Authentizität* sind am stärksten repräsentiert, mit jeweils sechs zusammenfassende Wörter in den Kategorien. Die Resultate deuten darauf hin, dass es im Kulturunterricht dieser Lehrenden viel Fokus auf die interesselweckende und motivierende Funktion des Unterrichts gerichtet wird, und dass das Kulturbild bzw. die im Unterricht benutzten Lernmittel möglichst authentisch sein sollten. Diese zusammenfassende Wörter können auch in Zusammenhang mit dem Ziel des Unterrichts betrachtet werden, welches im Kapitel 4.3.8 näher beschrieben wird.

## 4.2 Verben in der Beschreibung des Kulturunterrichts

Wenn untersucht wird, wie die Lehrenden ihren eigenen Unterricht beschreiben, ist es auch naheliegend darauf einzugehen, welche Verben sie in dieser Beschreibung benutzen. In dieser Teil der Analyse habe ich die mit dem Unterricht verbundenen Verben in zwei Kategorien eingeteilt:

1. Verben, die die Handlungen der Lehrenden im Unterricht beschreiben.
2. Verben, die die Handlungen der Lernenden im Unterricht beschreiben.

Insgesamt sind 242 solcher Einzelverben oder Verbphrasen in den Interviews identifiziert. Dabei werden 106 Verben bzw. Verbphrasen benutzt, um die Handlungen der Lehrenden zu beschreiben, während 136 Verben bzw. Verbphrasen in der Beschreibung von den Handlungen der Lernenden benutzt werden.



	<b>N=</b>
Verben Lehrende	106
Verben Lernende	136
<b>Total</b>	242

Abb. 4.2: Verben bzw. Verbphrasen in der Beschreibung vom Unterricht

Diese Tabelle zeigt ein Übergewicht von Verben in der Beschreibung der Rolle der Lernenden im Unterricht. Dies könnte u.a. andeuten, dass die Lernenden selbst aktiv im Unterricht sind, da die Lehrenden angeblich stark auf die Lernenden als aktive Teilnehmer des Unterrichts gerichtet sind. In den folgenden Teilkapiteln wird auf diese Verben näher eingegangen. Hier sind die Verben aus dem jeweiligen Kontext in den Interviews herausgenommen, und der Kontext der Verben gilt als Ausgangspunkt für die Kategorisierungen in Abb. 4.3 und 4.4

#### 4.2.1 Die Lehrenden im Unterricht

Alles in allem ist es charakterisierend für die Verben in der Beschreibung von den Lehrenden im Unterricht, dass sie ihre eigene Rolle hauptsächlich als leitend bzw. vermittelnd beschreiben.

<b>Kategorie</b>	<b>Anzahl unterschiedliche Verben/Verbphrasen</b>	<b>Verben</b>
Leitung/Begleitung	22	auffordern, belohnen, den Lernenden Autonomie geben, den Lernenden helfen X zu sehen, die Lernenden mitnehmen, die Lernenden um X bitten, die Stimmung heben, diskutieren, empfehlen, Frage stellen, helfen, in Kontakt setzen, Initiative nehmen, offen sein, Perspektive nehmen, sehen, steuern, Tipps geben, unterstützen, zuteilen

Gestaltung des Unterrichts	19	angreifen, backen, benutzen, das Buch weg legen, einen Plan haben finden, fokussieren, in die Tiefe gehen, wünschen, informell machen, Lernende herausnehmen, selbst machen, starten, von vorne beginnen, würzen, X zugrunde legen, Zugang haben, Zusammenhänge zwischen Kultur und Sprache sehen
Vermittlung	18	auf X hinweisen, Beispiele präsentieren, eigene Erfahrungen benutzen, einen Einblick geben, zeigen, Erzählen, geben, Gemeinsamkeiten finden, Auf X eingehen, konkludieren, introduzieren, miteinbeziehen, Parallele ziehen, hervorheben, Perspektive gestalten, sagen, sprechen, vermitteln
Motivation	4	auf Interesse achten, den Lernenden Autonomie geben, die Stimmung heben, engagieren
Professionelle Entwicklung	3	lernen, sich selbst aktualisieren/updaten, versuchen

Abb. 4.3: Kategorisierung von Verben/Verbphrasen, die die Handlungen der Lehrenden im Unterricht beschreiben.

Die Tabelle oben zeigt eine Kategorisierung von den identifizierten Verben, die die Lehrenden verwenden, um ihre eigene Handlungen im Unterricht zu erläutern. Da die Verben sich nicht in allen Fällen anhand von den Kategorien voneinander abgrenzen lassen, kommen einige Verben in mehr als einer Kategorie vor. Die drei größten Kategorien sind deutlich umfangreicher als die restlichen: *Leitung/Begleitung* (N=22), *Gestaltung des Unterrichts* (N=19) und *Vermittlung* (N=18).

Die Kategorie *Leitung/Begleitung* beinhaltet diejenigen Verben, die die Rolle der Lehrenden als entweder gestaltende bzw. führende oder beratende beschreiben. Gemeinsam haben hier die Verben, dass die Lehrenden den Lernprozess der Lernenden unterstützen, u.a. durch Aufforderung, Hilfe, Fragen stellen, Tipps geben oder die Lernenden um etwas zu bitten. Hier sind u.a. die interessanten Beispiele diskutieren, Initiative nehmen und offen sein zu finden. Diese Verben bzw. Verbphrasen können als wichtige Grundlagshandlungen für den Unterricht gesehen werden: Es kann behauptet werden, dass diese Handlungen eine positive Einwirkung sowohl auf den Lernprozess der Lernenden als Ganzheit als auch auf deren interkulturellen Reflexionen im Fremdsprachenunterricht haben.

Die zweite Kategorie *Gestaltung des Unterrichts* handelt von der Planung und Zurechtlegung des Unterrichts. Hier zeigen die Verben, wie die Lehrenden mithilfe ihrer Handlungen den Unterricht formen, und dass es deutliche Variationen in der Gestaltung des Unterrichts in unterschiedlichen Fremdsprachenklassenzimmern gibt. Da diese Kategorie verhältnismäßig groß ist, scheint der Planungsprozess bei sämtlichen teilnehmenden Lehrenden in großem Grad durchdacht zu sein. Verben wie *benutzen* (N=5) und *finden* (N=3) kommen häufig vor, und werden in Verbindung mit der Beschreibung von Lehrmitteln benutzt.

Eine weitere Kategorie nimmt die Verben vor, die in Verbindung mit Vermittlung von Fachstoff u.Ä. verwendet werden. Hier findet man Verben bzw. Verbphrasen wie *erzählen*, *hervorheben*, *eigene Erfahrungen benutzen*, *Perspektive gestalten*, *introduzieren* und andere Verben, für denen ein gemeinschaftlicher Nenner das Weitergeben von Kenntnissen, Strategien oder Wissen ist (vollständige Übersicht in der Abb. 4.3). In dieser Kategorie ist das am häufigsten verwendete Verb *zeigen* (N=9). Es werden in den Interviews unterschiedliche Unterrichtssituationen beschrieben, in denen die Lehrenden eine vermittelnde Rolle haben. Trude sagt u.a., dass es schwierig denkbar sei, dass die Lernenden die Zielkultur im Klassenzimmer ausreichend erleben sollten. Deswegen sei es laut Trude wichtig, dass die Lehrenden den Lernenden einen guten Einblick in die unterschiedlichen Aspekten der

Zielkultur geben, welches Neugier und Interesse bei den Lernenden wecken könnte<sup>5</sup>.

Die zwei letzten Kategorien sind *Motivation* (N=4) und *professionelle Entwicklung* (N=3), und diese sind auch die kleinsten Kategorien. Die Kategorie *Motivation* beinhaltet die Verben, die sich direkt auf motivationsunterstützenden Handlungen beziehen, während die Kategorie *professionelle Entwicklung* sich mit denjenigen Verben beschäftigt, die die Änderungsfähigkeit bzw. Änderungswille der Lehrenden ausdrücken.

Der Unterschied in der Größe der Kategorien zeigt deutlich, dass die Rolle der Lehrenden sowohl als vermittelnde, gestaltende und leitende Personen zentral steht. Die Größe der Kategorien *Motivation* und *professionelle Entwicklung* bedeutet nicht notwendigerweise, dass diese Aspekte nicht gleich wichtig sind; man könnte auch dafür argumentieren, dass die in diesen Kategorien vorkommenden Perspektive in den größeren Kategorien miteinbezogen bzw. integriert sind. Die oben präsentierten Kategorien sind besonders interessant in dieser Analyse, da es u.a. andeuten könnte, dass die Handlungen und die Rollen der Lehrenden im Unterricht einen anderen Charakter haben als die Handlungen bzw. Rollen der Lernenden im Unterricht, welches im Folgenden näher beleuchtet wird.

#### 4.2.2 Die Lernenden im Unterricht

Generell zeigen die Verben bzw. Verbphrasen in der Beschreibung von den Handlungen der Lernenden im Unterricht, dass die Lernenden eine sehr zentrale Rolle in mehreren der beschriebenen Unterrichtssituationen haben.

Kategorie	Anzahl unterschiedliche Verben/Verbphrasen	Verben
Erforschung	25	Annehmen, auf X eingehen, aufsuchen, Beispiele finden, denken, einen Einblick in X bekommen, einen Eindruck bekommen, entdecken, Erfahrung haben, erforschen,

---

<sup>5</sup> „Man kan egentlig ikke forstå et språk fullt og helt uten å ha vært i møte med kulturen til det språket. Og det er jo veldig vanskelig å tenke at eleven skal kunne få oppleve det på skolebenken to timer i uken, men samtidig kan jeg gi dem noen gode innblikk i det og vekke nysgjerrigheten på kulturen sånn at de i senere år også kanskje vil oppsøke den kulturen mer“ – Trude (2020)

		Fantasie benutzen, fokussieren, Gemeinsamkeiten finden, herausfinden, Interesse bekommen, Interesse zeigen, interessiert sein, neugierig werden, Parallele ziehen, sich in X vertiefen, sich trauen, sich vorstellen, suchen, wählen,
Aktivität	24	Arbeiten, backen, benutzen, diskutieren, dramatisieren, erleben, Erzählen, Film schauen, hören, kochen, lernen, machen, mögen schmecken, sehen, sein, singen, Sprache benutzen, streamen, suchen, treffen, über X sprechen, übersetzen, zeigen
Generelles Lernen	20	Antworten, auf X eingehen, Ausdrücke bekommen, Beispiele finden, bemerken, eine Übersicht haben, einen Einblick in X bekommen, einen Eindruck bekommen, fragen, kennen, Kenntnisse bekommen, Lernen, mitnehmen, nennen, pauken, registrieren, trauen vorziehen, wissen
Strategie	10	Lernen zu verstehen, pauken, sich aneignen, sich

		selbst steuern, sich X anhand Interesse annähern, sich X erwerben, versuchen, wählen, zusammenarbeiten
Reflexion	7	Denken, reflektieren, sich mit X identifizieren, sich wiederkennen, verstehen, wiederkennen, Zusammenhänge sehen

Abb. 4.4: Kategorisierung von Verben/Verbphrasen, die die Handlungen der Lernenden im Unterricht beschreiben.

Diese Tabelle zeigt eine Übersicht über die unterschiedlichen Verben, nachdem sie in fünf verschiedenen Hauptkategorien eingeteilt wurden. Einige Verben konnten nicht eindeutig kategorisiert werden und sind deshalb in mehr als eine Kategorie eingeordnet. Zwei von den Kategorien heben sich in Umfang von den anderen ab: *Erforschung* (N=25) und *Aktivität* (N=24), mit der Kategorie *generelles Lernen* (N=20) knapp hinter sich.

Die Verben in der Kategorie *Erforschung* bezeichnen untersuchende Handlungen von der Seite der Lernenden. In diesen Unterrichtsbeispielen sollen die Lernenden u.a. kulturelle Aspekte untersuchen und vergleichen, selbst Information oder interessante Elemente suchen oder ihre Fantasie benutzen. Kennzeichnend für diese Kategorie ist ein Fokus auf Interesse und eine autonome und in die tiefe gehende Untersuchung. Ein besonderes bzw. auffälliges Verb in dieser Kategorie ist *trauen*, welches sowohl in der Kategorie *Erforschung* als auch unter *generelles Lernen* eingeordnet ist. Tore erzählt, dass in seinem Unterricht von Anfang an darauf fokussiert wird, dass die Lernenden sich trauen müssen, Fehler zu machen, weil sie sich sonst auch nicht trauen, es richtig zu machen<sup>6</sup>. Man kann behaupten, dass dieses Prinzip für den ganzen Lernprozess zentral ist, aber es ist vermutlich in einer erforschenden Annäherung zum Unterricht von großer Bedeutung, u.a. weil das selbstgesteuerte Erforschen bzw. Untersuchen von kulturellen Aspekten im Unterricht besonders vorteilhaft ist: Die Untersuchung von neuen kulturellen Perspektiven ist vermutlich für viele Lernende neu und unbekannt, und die Begrenzung dieses Erforschungsprozesses durch die Furcht davor, Fehler zu machen, könnte potenziell den Lerngewinn vermindern.

<sup>6</sup> «De må tørre å ta feil, ellers tør de ikke å få rett heller.» (Tore, 2020)

Die zweitgrößte Kategorie *Aktivität* zeigt deutlich die aktive Rolle der Lernenden im Unterricht. Diese Kategorie umfasst die Verben, die aktiven Handlungen der Lernenden beschreiben, im Kontrast u.a. zu eher passiven Verben, die z.B. die Rolle der Lernenden als Empfänger von Information beschreiben. Was in dieser Kategorie auffällig ist, ist dass eine Vielfalt von unterschiedlichen Verben repräsentiert ist. Die Lehrenden Maria und Petter berichten beispielsweise von Unterrichtssituationen, in denen die Lernenden Kuchen aus deutschsprachigen Ländern backen und kosten sollten, um einen kulturellen Einschlag der Zielkulturen ins Klassenzimmer miteinzubringen. Petter erwähnt auch den Gebrauch von Kinderliedern, und dass er mit seinen Lernenden gemeinsam das Singen als Unterrichtsaktivität benutzt. Zusammenfassend zeigt diese Kategorie, dass die Lernenden in diesen Unterrichtssituationen selbst aktive Teilnehmer sind, und nicht nur Zuschauer in einem Klassenzimmer wo kultureller Stoff von den Lehrenden vermittelt wird.

In der drittgrößte Kategorie (N=20) sind diejenigen Verben eingeordnet, die den Lernprozess auf einer generellen Ebene beschreiben können, sowohl in Verbindung mit Kulturunterricht als auch mit anderen Bereichen des Fachs. Hier kommen Verben wie *registrieren, kennen, fragen, eine Übersicht haben, einen Einblick in X bekommen* usw. vor (vollständige Übersicht in der Abb. 4.4). Gemeinsam haben viele dieser Verben, dass sie das Aneignen von Kenntnissen oder Fähigkeiten beschreiben, vornehmlich auf einer oberflächlicheren Ebene als die Verben in der Kategorie *Erforschung*. Das am stärksten repräsentierte Verb in dieser Kategorie ist *lernen* (N=5). Dieses Verb wird in unterschiedlichen Unterrichtsbeispielen erwähnt, aber kann dennoch als ein repräsentatives Verb für die Kategorie betrachtet werden: Das Lernen ist allgemein für mehrere Bereiche des Unterrichts, und das Kernziel ist, dass die Lernenden sich im Unterricht eine Reihe von Kenntnissen und Fähigkeiten aneignen sollen, sowohl bezogen auf Einzelthemen als auch auf das Fach als Ganzheit.

Dies leitet auf die vierte Kategorie über: *Strategie* (N=10). In der dritten Kategorie wurde angedeutet, dass die Lehrenden auf den Lernprozess der Lernenden als einen totalen Prozess fokussieren, und dass die Lernenden sich einen Überblick erwerben sollen. In dieser Kategorie dreht es sich dagegen um wie die Lernenden sich die Kenntnisse aneignen können. Es gibt jedoch keine klare Grenze zwischen diesen zwei Kategorien, und in den praktischen Unterrichtssituationen funktionieren sie vermutlich überlappend. In dieser Kategorie findet man Verben wie *lernen zu verstehen, sich aneignen, zusammenarbeiten, sich X anhand Interesse annähern* usw. (vollständige Übersicht in der Abb. 4.4). Zwei Verben sind jedoch besonders bemerkenswert: *wählen* und *versuchen*. Das Verb wählen wird fünf Mal verwendet

und bezieht sich auf die Autonomie der Lernenden in Unterrichtssituationen. In einigen Beispielen aus dem Unterricht wird von unterschiedlichen Wahlmöglichkeiten berichtet, bei denen die Lernenden zwischen zwei oder mehreren Aufgaben oder Annäherungsweisen wählen dürfen. Petter erzählt, dass seine Lernende in einem Projekt selbst eine bekannte Person wählen dürften, über die sie Information sammeln sollten. Das Projekt sollte in einer Präsentation resultieren, wo die Lernenden die Person vor der Klasse vorstellen sollten. In diesem Unterrichtsbeispiel bekommen die Lernenden Wahlfreiheit mit gewissen Rahmen: Einerseits dürfen sie ihren Ausgangspunkt im eigenen Interesse wählen, aber andererseits bekommen sie auch die Verantwortung, eine für das Lernen strategische Entscheidung zu treffen. Weiter ist das Verb *versuchen* sehr interessant. Dies hängt eng mit dem Verb *trauen* zusammen, welches in der Erörterung der Kategorie *Erforschung* näher beschrieben worden ist. Dieses Verb ist auch Bereich- und Themenübergreifend, und es kann dafür argumentiert werden, dass es als Grundstein im Anfängertraining im Fach Fremdsprache betrachtet werden kann. Dies wird auch von Tores oben genannter Aussage unterstrichen<sup>7</sup>.

Die letzte und auch kleinste Kategorie mit Verben in der Beschreibung der Rolle der Lernenden im Kulturunterricht ist *Reflexion*. Diese Kategorie enthält Verben, die Überlegungen bzw. Gedankenprozesse auf einer tiefergehenden Ebene beschreiben, z.B. durch Parallelen ziehen oder Identifikation. Hier findet man Verben wie *denken*, *sich mit X identifizieren*, *Zusammenhänge sehen* usw. (vollständige Übersicht in der Abb. 4.4). Diese Kategorie hängt eng zusammen mit der Verwendung von kulturellem Vergleich im Unterricht (vgl. Kap. 4.1), und könnte in Verbindung mit der Arbeit mit kultureller Identität und interkulturellen Kompetenzen der Lernenden betrachtet werden.

### 4.3 Übergeordnete Einstellungen zum Kulturunterricht

Wie bereits im Kapitel gezeigt, und laut der in dieser Arbeit verwendete Definition von *Lehrereinstellungen* (vgl. Kap. 2.5), funktioniert die Unterrichtspraxis der Lehrenden als Ausdruck für grundlegende Haltungen zu den jeweiligen Bereichen des Unterrichts. Dennoch kommen nicht notwendigerweise alle Lehrereinstellungen direkt durch die Praxis zum Ausdruck, die Lehrenden erzählen auch über Haltungen auf einer eher abstrakten Ebene. Im Folgenden gehe ich auf einige Prinzipien ein, die für diese Lehrende schwerwiegend sind, und die demzufolge eine Grundlage für die Planung und Durchführung des Kulturunterrichts bilden.

---

<sup>7</sup> «De må tørre å ta feil, ellers tør de ikke å få rett heller.» (Tore, 2020)



#### **4.3.1 Der Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht**

Drei der Lehrenden betonen, dass sie die kulturellen und sprachlichen Bestandteile des Unterrichts nicht getrennt voneinander betrachten. Trude hebt hervor, dass dieser Zusammenhang auch im kulturellen Lernprozess der Lernenden zentral ist, und ihr zufolge könne „[...] man [...] eigentlich keine Sprache vollständig verstehen, ohne in Kontakt mit der Kultur der Sprache gewesen zu sein“<sup>8</sup>. Mit anderen Worten unterrichtet sie sprachliche Fähigkeiten und kulturelle Kompetenz parallel miteinander in ihrem Klassenzimmer. Über die Verwendung von Kinderliedern sagt Petter, dass dies sowohl sprachliche Übung sei, aber es „[...] schafft auch eine Art gemeinsames Kulturfundament für die Lernenden mit z.B. deutschsprachigen gleichaltrigen, die vielleicht dieselben Lieder gehört haben“<sup>9</sup>. Petter zufolge bilde also diese Kombination von Sprache und Kultur im Unterricht Brücken zwischen Jugendliche aus zwei verschiedenen Kulturen. Maria meint, dass ihre Unterrichtsaktivitäten im Fremdsprachenklassenzimmer gleichzeitig mit dem kulturellen Input einen sprachlichen Lerngewinn haben sollten, damit es nicht dazu kommt, dass sie den Lernenden die Kultur nur vorzeigt. Sie argumentiert damit, dass man im Nachhinein über das Kulturelle sprechen oder schreiben sollte, und dass ein weiterer Vorteil dabei ist, dass man sowohl sprachliche als auch kulturelle Fertigkeiten in demselben Unterrichtsaktivität üben kann. Schlussfolgend wird der Zusammenhang zwischen den Sprach- und Kulturteilen des Fremdsprachenunterrichts konzipiert im folgenden Zitat von Petter zusammengefasst: „Ich betrachte den Deutschunterricht nicht ausschließlich als Unterricht dafür, Deutsch zu lernen. Wir betrachten es als das Lernen zu verstehen, dass Sachen unterschiedlich in anderen Kulturen gemacht werden.“<sup>10</sup>. Hier verdeutlicht Petter, dass das Fach mehrteilig sei, aber dass die Teile des Fachs dennoch nicht komplett voneinander abgetrennt sind.

#### **4.3.2 Der sporadische und integrierte Kulturunterricht**

Besonders die Form des Kulturunterrichts unterscheidet sich von anderen Bereichen des Fachs. Alles in allem ist es charakterisierend für den Kulturunterricht, dass er oft eher sporadisch bzw. spontan statt geplant und klar abgegrenzt ist. Beispielsweise sagt Trude, dass sie keinen festen Plan für Kulturunterricht habe, der sich jährlich wiederholt. Stattdessen sieht sie eher die unterschiedlichen Gruppen und Unterrichtssituationen an, und passt den

---

<sup>8</sup> «[...] man kan egentlig ikke forstå et språk fullt og helt uten å ha vært i møte med kulturen til det språket» (Trude, 2020)

<sup>9</sup> «[...] skaper et slags felles kulturfundament for elevene med for eksempel tyskspråklige jevnaldrende som kanskje har hørt de samme sangene.» (Petter, 2020)

<sup>10</sup> «Jeg ser jo ikke på tyskundervisningen som ene og alene undervisning for å lære tysk. Vi ser jo på det som det å lære å forstå at ting blir gjort annerledes i andre kulturer» (Petter, 2020)

Kulturunterricht dort an, wo es mit den jeweiligen Themen passt. Sie betont auch, dass der Kulturunterricht wahrscheinlich auch öfter unbewusst passiere, da es schwierig sei, den Kulturunterricht von anderen Bereichen des Unterrichts zu filtern. Dies wird von Petter unterstrichen, und ihm zufolge passiert der Kulturunterricht ständig und oft parallel mit anderen Themen oder Unterrichtsaktivitäten. Hier wird verdeutlicht, dass der im Kapitel 4.3.1 beschriebene Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur auch die Form des Kulturunterrichts beeinflusst. Auch Tore beschreibt seinen Kulturunterricht als situationell, und er benutzt u.a. die Fragen der Lernenden als Gelegenheit dazu, kulturelle Themen spontan zu behandeln. Auf dieser Weise kann er kulturelles Lernen in unterschiedlichen Bereichen des Fachs anpassen, oft bezogen auf das Interesse der Lernenden.

### **4.3.3 Aktualität und Authentizität**

Wie im Kapitel 4.1.2 beschrieben, gibt die Verwendung von Kulturausdrücken zum Ausdruck, dass Aktualität und Authentizität wichtige Prinzipien in der Planung und Durchführung des Kulturunterrichts dieser Lehrenden sind. Dies stimmt auch mit den zusammenfassenden Wörtern in Abb. 4.1 überein, wobei Authentizität eine Hauptkategorie ist.

Besonders in der Verwendung von Lernmitteln materialisieren sich diese Prinzipien. Kristian, Tore und Maria berichten, dass sie sich kritisch gegenüber den verwendeten Lehrwerken verhalten, hauptsächlich weil die Texte in den Lehrbüchern entweder zu kurz oder zu alt sind. Tore hat den Eindruck, dass nicht alle Lehrbuchtexte relevant sind, besonders im Kontrast u.a. zu den Grammatikaufgaben, und er wünscht sich, dass die Lehrbücher die kulturellen Bereiche des Fachs in größerem Grad decken würden. Dies stimmt mit den Aussagen der anderen Lehrenden überein, und die generelle Einstellung ist anscheinend, dass die Lehrbücher zu begrenzt oder unauthentisch bezogen auf Kulturthemen sind, oder dass das Thema Lehrbücher überhaupt nicht erwähnt wird.

Statt Lehrbücher werden häufig Lernmittel aus anderen Quellen benutzt. Beispiele hierfür sind unterschiedliche Internet-Texte, die sowohl als Quelle für kulturelles Lernen als auch für sprachliches Lernen dienen. Maria und Kristian erzählen, dass sie auch Videos aus YouTube u.Ä. im Kulturunterricht verwenden. Das Hauptargument hierfür ist einerseits, dass man hier eine breitere Auswahl von authentischen Beiträgen vorliegen hat. Beispielsweise findet man hier Videos, die die Jugendkultur im Zielland authentischer präsentieren, oder die von Menschen aus der Zielkultur produziert sind. Andererseits ist auch die Aktualität der digitalen Quellen ein wichtiges Argument: Videos, Texte u.Ä. können im Internet schneller

und häufiger aktualisiert werden als in einem Lehrwerk, und eignen sich deshalb gut für Kulturunterricht. Zum Beispiel benutzt Trude auch gern Nachrichtensendungen, die für Kinder angepasst sind. Hierdurch erlangt sie, dass die Lernenden einen Einblick in aktuellen Verhältnisse in der Gesellschaft bekommen, und gleichzeitig ist die Sprache vereinfacht im Vergleich zu ordinären Nachrichtensendungen. Der Einblick basiert dadurch gleichzeitig auf den beiden Prinzipien Aktualität und Authentizität.

#### **4.3.4 Rücksicht auf die Voraussetzungen der Lernenden**

Sämtliche Lehrende erzählen, dass sie im Kulturunterricht bewusst Rücksicht auf die Voraussetzungen der Lernenden nehmen. Kristian hebt hervor, dass es wichtig sei, auf die Unterschiede zwischen Jugendliche und Erwachsene in Bezug auf Voraussetzungen zu achten und bereits wegen dieser Unterschiede könnte es herausfordernd für erwachsene Lehrende sein, sich in die Lernsituation der Lernenden hineinzusetzen. Auf dies muss laut Maria auch in Verbindung mit Auswahl von Materialien Rücksicht genommen werden, besonders wenn authentische Quellen benutzt werden sollen. Sie erzählt, dass sie in mehreren Fällen entweder das Material oder das Thema vereinfacht hat oder dass sie den Lernenden eine angepasste Wortliste gegeben hat, damit die sprachlichen Herausforderungen nicht den kulturellen Lerngewinn in die Quere kommen. Mit anderen Worten sei es für Maria zentral, dass man als Lehrkraft in der Unterrichtsplanung und in der Lernmittelverwendung zwar auf die begrenzten sprachlichen Fertigkeiten der Lernenden auf Anfängerniveau achtet, aber nicht durch den Ersatz von authentischen Lernmitteln durch einfachere, aber unauthentische Texte, Videos, Aufgaben u.Ä.

Eine weitere Voraussetzung, die miteinbezogen werden kann, ist das Interesse der Lernenden. Trude berichtet davon, dass sie mit einer neuen 8. Klasse als erstes die kulturellen Interessen der Lernenden untersucht, sowohl als Klasse als auch als individuelle Lernende. Diese Übersicht wird in der späteren Planung als Entscheidungsfaktor angewendet. Sie glaubt auch, dass es nützlich sein könne, die Lernenden daran zu erinnern, dass sie mit dem aktuellen Fachstoff schon in einem anderen Schulfach gearbeitet haben, weil es dadurch einfacher werden kann, relevante Informationen herauszuholen. Auf diese Weise kann sie mit den existierenden Kenntnissen der Lernenden weiterarbeiten.

Tore hebt hervor, dass die kulturellen Erfahrungen der Lernenden auch eine wichtige Voraussetzung für den Kulturunterricht im Fremdsprachenklassenzimmer bilden. Wie schon im Kapitel 4.1.3 erwähnt, wird von mehreren Lehrenden auf dies im Unterricht geachtet. Hier sieht man auch, dass die aktuellen Lehrenden sich positiv gegenüber der Verwendung von

Erfahrungen der Lernenden stellen, da sie gern auf diese Erfahrungen im Unterricht weiter eingehen.

#### **4.3.5 Neuer Lehrplan und erwartete Einwirkung auf den Kulturunterricht**

In der vorletzten Frage des Interviews wurden die Lehrenden gefragt, welche Einwirkung die Einführung eines neuen Lehrplans darauf haben wird, wie sie kulturelle Themen im Fremdsprachenunterricht behandeln.

Petter und Tore glauben, dass diese Einführung den Unterricht nicht ändern wird. Petter meint, dass sein Unterricht schon relativ in Übereinstimmung mit dem neuen Lehrplan sei, aber wenn trotzdem Änderungen gemacht werden sollten, sollten die Zielkultur(en) in noch größerem Grad aktiv unterwegs im Unterricht miteinbezogen werden, u.a. durch Beispiele aus Populärkultur. Insgesamt ist er mit dem neuen Lehrplan zufrieden, vor allem weil Alltagskultur bzw. Populärkultur statt Hochkultur in den Blickpunkt gesetzt wird. Weiter sagt Tore, dass in demjenigen Fremdsprachenklassenzimmer zwar eine Änderung bezogen auf Kulturunterricht gerade stattfindet, aber jedoch nicht als Konsequenz des neuen Lehrplans. Da diese Änderung parallel mit der Lehrplanarbeit stattgefunden hat, hat diese Lehrkraft ein Erlebnis davon, dass diese zwei Prozessen miteinander schon übereinstimmen.

Maria und Kristian betrachten sich selbst als so neue Deutschlehrende, dass sie sich nicht mit dem geltenden Lehrplan komplett vertraut gemacht haben. In den Antworten dieser Lehrenden werden zwei zentrale Herausforderungen bezogen auf den Lehrplan hervorgehoben: Einerseits sei der Lehrplan vage in der Beschreibung davon, was mit Kulturunterricht eigentlich gemeint ist, welches für neue Lehrende ein erschwerender Faktor sein kann. Die zweite Herausforderung bezieht sich darauf, was im Begriff Kultur liegt, besonders in Verbindung mit Fremdsprachenunterricht.

Trude antwortet jedoch, dass die Einführung eines neuen Lehrplans möglicherweise dafür eröffnen wird, dass der Kulturunterricht nicht notwendigerweise innerhalb der Wände des Fremdsprachenklassenzimmers stattfinden muss, und dass es mehrere Möglichkeiten für tieferes oder fachübergreifendes Lernen geben wird. Ein Vorteil hiermit sei, dass man sich nicht von Ziel zu Ziel beeilen muss, sondern dass man die Möglichkeit dazu bekommt, die Grenzen sowohl zwischen Themen als auch Fächer zu überschreiten. Laut dieser Lehrkraft gelte dies für den Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen, aber Kultur sei ein Thema, das besondere Vorteile hiervon bekommen könnte.

Die Antworten auf diese Frage zeigen, dass die Lehrenden in dieser Studie sich unterschiedlich zu der Einführung des neuen Lehrplans verhalten, und die erwartete

Änderungseffekt des Lehrplans variiert. Trotz der Unterschiede bezogen auf erwartete Einwirkung auf den Unterrichtspraxis, geben sämtliche Lehrende folgende Sache zum Ausdruck: Der erneute Fokus auf Kulturunterricht, vor allem durch alltägliche Kulturbeiträge, ist von großer Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht als Ganzheit.

#### **4.3.6 Herausforderungen**

Es wird jedoch von den Lehrenden verdeutlicht, dass der Kulturunterricht in mehreren Fällen als herausfordernd betrachtet wird. Eine mehrmals erwähnte Herausforderung in der Gestaltung und Durchführung des Kulturunterrichts ist Zeit. Trude erzählt, dass sie den Kulturteil als einen schwierigen Bereich des Unterrichts betrachte, u.a. weil man begrenzte Zeit dazu hat, in die Tiefe auf die unterschiedlichen Themen zu gehen, welches laut Trude ein wichtiger Faktor im Kulturunterricht sei. Tore beschreibt auch diese Herausforderung, und sagt, dass man ideell gesehen die Lernenden ins Sprachgebiet mitnehmen sollte, um möglichst authentische Resultate zu erreichen.

Weiter wird Zugang auf Materialien als eine Herausforderung präsentiert. Maria hebt hervor, dass man im Fach Deutsch stark begrenzte Möglichkeiten bezogen auf Materialiengebrauch hat, besonders im Vergleich zu Englisch. Sie benutzt in beiden Fächern Quellen wie YouTube-Videos u.Ä., aber es ist einfacher, für den Unterricht passende Videos auf Englisch zu finden, da das totale Angebot von Videos auf Englisch größer ist. Maria erwähnt auch, dass im Fach Deutsch eine Herausforderung verbunden mit der Motivation der Lernenden die Planung und Durchführung des Kulturunterrichts schwieriger macht. Sie hat den Eindruck, dass Deutsch weniger populär als Fächer wie Englisch ist, und dass die Lernenden deshalb viel seltener deutschsprachige Quellen aus eigener Initiative aufsuchen.

Auch die Authentizität des Kulturunterrichts wird von den Lehrenden als eine Herausforderung präsentiert. Trude findet es sowohl wichtig als auch schwierig, mit multikulturellen Perspektiven bzw. Themen im Fremdsprachenklassenzimmer zu arbeiten, während Maria sich als Muttersprachlerin die Frage stellt, was heutzutage eigentlich „Deutsch“ ist. Generell sei es laut Maria auch herausfordernd, dass die Lernenden keine Übersicht darüber haben, was mit „Deutsch“ verbunden werden kann, welches auch in Verbindung mit dem Fokus auf den Voraussetzungen der Lernenden betrachtet werden kann. Weiter betont Kristian, dass er vermeiden möchte, dass seine Erlebnisse den Eindruck der Lernenden von den kulturellen Perspektiven des Ziellandes bzw. der Zielländer färben sollen. Deswegen möchte er, dass seine Lernende so viel wie möglich andere Quellen benutzen sollen, um zu vermeiden, dass seine Vorurteile weitergegeben werden. Eine Konsequenz der

Herausforderungen wird Kristian zufolge, dass man einige Themen oder Perspektive überspringt. Zusätzlich hat man während des letzten Jahres andere Herausforderungen in der Schule bezogen auf COVID-19 gehabt, und Kristian erzählt, dass es als neuer Fremdsprachenlehrer noch schwieriger sei, guten Kulturunterricht auf digitalen Plattformen durchzuführen.

#### **4.3.7 Interkulturelle Kompetenz**

Es ist beachtenswert, dass interkulturelle Kompetenz als Begriff überhaupt nicht in den Interviews erwähnt wird. Trotzdem zeigen die Lehrenden durch die Berichte von der Unterrichtspraxis, dass Arbeit mit den interkulturellen Fähigkeiten der Lernenden in diesen Fremdsprachenklassenzimmern vorkommt.

Wie im Kapitel 4.1.3 beschrieben, spielen die unterschiedlichen kulturellen Erfahrungen der Lernenden eine bedeutende Rolle im Kulturunterricht. Wenn man mit diesen Erfahrungen im Unterricht arbeitet, bekommt man einerseits die Gelegenheit dazu, die Erfahrungen mit anderen zu teilen, und andererseits werden die Erfahrungen tiefer bearbeitet. Es wird auch von den Lehrenden hervorgehoben, dass es wichtig sei darauf zu achten, dass kulturelle Erfahrungen subjektiv sind, und deshalb nicht unbedingt repräsentativ sind. Hier wird sowohl mit Erfahrungen aus der Zielkultur bzw. den Zielkulturen als auch mit anderen Arten von kulturellen Erfahrungen gearbeitet, und die Bewusstmachung bezogen auf solche Erfahrungen kann den Zweck dienen, die interkulturellen Fähigkeiten der Lernenden zu verbessern.

Im Anschluss sind sich die Lehrenden auch dessen bewusst, dass man einerseits die eigene Erfahrungen als Lehrkraft auch als Lernmittel im Unterricht verwenden kann, aber andererseits, dass man bewusst darauf achten muss, dass diese Erfahrungen von subjektiven Auffassungen geprägt sind. Dies zeigt eine interkulturelle Bewusstheit auf der Seite der Lehrenden, welche weiterhin in der Arbeit mit der interkulturellen Kompetenz der Lernenden hilfreich sein kann.

Wenn die Lehrenden über die Verwendung von Kulturausdrücken und Lernmitteln sprechen, wird es verdeutlicht, dass Authentizität ein zentrales Grundprinzip im Kulturunterricht ist (vgl. Kap. 4.3.3). Auch authentische kulturelle Beispiele und Kulturbeiträge im Unterricht können einen Fokus auf interkulturellen Perspektive andeuten, weil es den Lehrenden zufolge essenziell sei, dass der Kulturunterricht ein so wirklichkeitsnahes Bild wie möglich von der Zielkultur bzw. den Zielkulturen zeigt.

Alles in allem zeigen die Lehrenden deutlich, dass interkulturelle Kompetenz von

Bedeutung ist, und dass sie deshalb aktiv mit diesen Fähigkeiten im Fremdsprachenklassenzimmer arbeiten, obwohl der Begriff in der Beschreibung des Unterrichts nicht explizit vorkommt.

#### **4.3.8 Das übergeordnete Ziel des Kulturunterrichts**

In der Untersuchung von Lehrereinstellungen zum Kulturteil des Fremdsprachenunterrichts ist es von großer Bedeutung, wie die Lehrenden das Ziel des Kulturunterrichts interpretieren. In den Interviews drücken die Lehrenden mehrere Ziele aus, die für sie als wichtig gelten und viele dieser Ziele haben jedoch gemeinsame Merkmale.

Im Kapitel 4.1.5 wurde eine Übersichtstabelle über die Wörter präsentiert, mit denen die Lehrenden ihren eigenen Unterricht zusammenfassen. Man kann dafür argumentieren, dass diese Wörter eine zentrale Informationsquelle dafür sind, was die Lehrenden als Hauptziele des eigenen Kulturunterrichts betrachten. Hier sieht man, dass die Funktion des Kulturunterrichts als Motivationsfaktor bzw. Interessewecker im Fach Fremdsprache ein zentrales Ziel ist. Tore fasst beispielsweise sein Ziel des Kulturunterrichts folgendermaßen zusammen: „Ich wünsche, dass [die Lernenden] sich für eine Welt außerhalb des eigenen Gartens interessieren sollen bzw. Interesse dafür bekommen sollen“<sup>11</sup>. In diesem Zitat steht das kulturelle Interesse der Lernenden im Zentrum, welches auch für mehrere der Lehrenden in dieser Studie wichtig zu sein scheint. Trude erzählt, dass sie jedes Jahr mit einer neuen 8. Klasse damit anfängt, das Interesse der Lernenden anzusehen, um dieses in der weiteren Planung als Grundlage zu verwenden. Weiter erzählt sie, dass die Lernenden anscheinend öfter zuhören, wenn die Themen im Unterricht interessant oder spannend sind. Die Lehrenden Petter und Maria heben hervor, dass das Erlebnis von Relevanz und Interesse ein wichtiger Faktor sei, wenn man als Fremdsprachenlehrkraft motivierte Lernende erreichen möchte. Petter zufolge brauche er dafür eine Unterrichtspraxis, die nahe der Lernenden und deren Erlebniswelt liegt. Maria erzählt, dass es für sie wichtig sei, interessante und relevante Aktivitäten und Lernmittel im Unterricht zu verwenden. Motivation in Verbindung mit dem Kulturunterricht wird insgesamt bei vier Lehrenden erwähnt, aber es kommt durch Kristians Aussagen besonders deutlich zum Ausdruck. Für ihn sei es wichtig, dass die Lernenden dazu motiviert werden sollen, die deutsche Sprache und Kultur aus eigener Initiative aufzusuchen, und dass das Interesse dafür auch als Motivationsfaktor für das Sprachenlernen im Fremdsprachenklassenzimmer funktionieren könnte. In Erweiterung fokussiert sich Kristian

---

<sup>11</sup> «Jeg ønsker at de skal være interessert eller bli interessert i en verden som ligger litt lenger vekk enn sin egen hage» (Tore, 2020)

stark auf die Autonomie der Lernenden im Unterricht, und erwähnt mehrere Beispiele, in denen seine Lernende selbst Arbeitsmethoden oder Themen auswählen dürfen. Ihm zufolge sei dies ein Werkzeug dafür, das kulturelle Interesse und die Selbstständigkeit der Lernenden zu entwickeln. Er beschreibt es als sein Ideal, dass die Lernenden so viel Autonomie wie möglich haben sollten, aber hebt auch hervor, dass es mit der aktuellen Altersgruppe herausfordern sein kann, weil die Lernenden oft nicht daran gewöhnt sind, selbstständig zu arbeiten.

Ein weiteres Ziel, das sich nicht ausschließlich auf den Kulturteil des Unterrichts bezieht, sondern auf den ganzen Fremdsprachenunterricht, ist das Lernen, Fremdsprachen zu lernen. Mit anderen Worten sollen die Lernenden sich aus einer Metaperspektive Fähigkeiten und Werkzeuge aneignen, die für die weitere Arbeit mit dem individuellen Kultur- und Sprachlernprozess grundlegend sind. Kristian beschreibt dies wie Folgend: „Obwohl sie die deutsche Sprache lernen sollen, wird der Hauptteil davon nicht durch mich vermittelt werden. Deswegen betrachte ich es als mein Hauptjob als Deutschlehrer in der Mittelstufe, die Lernenden dazu zu motivieren, mit [dem Sprachenlernen] nach der Schule fortzusetzen“<sup>12</sup>. Neugier wird mehrmals als Ziel des Kulturunterrichts erwähnt, und Trude beschreibt einen Zusammenhang zwischen Interesse und weiteres Lernen: Ihr zufolge führe die Neugier dazu, dass die Lernenden dadurch hoffentlich mit dem Kultur- und Sprachenlernen auch nach der Schulzeit fortsetzen werden. Dies zeigt, dass man dafür argumentieren kann, dass es Zusammenhänge zwischen Motivation bzw. Interesse und der Entwicklung der Fähigkeit zur weiteren Arbeit mit den Zielkulturen gibt, welche beide zentrale Ziele des Kulturunterricht dieser Lehrenden sind.

Die Fähigkeit zu Höflichkeit und Respekt ist auch ein wichtiger Faktor im Kulturunterricht dieser Lehrenden. In den Interviews werden von drei Lehrenden hervorgehoben, dass das Verhältnis zu Höflichkeit unterschiedlich in Norwegen im Vergleich zu den deutschsprachigen Ländern sei. Deswegen sei es laut dieser Lehrenden von Bedeutung, dass man im Fremdsprachenunterricht mit diesen Unterschieden arbeitet, damit die Lernenden dazu fähig werden, „[...] sich in der deutschen Gesellschaft bezogen auf Höflichkeitsregeln zu manövrieren“<sup>13</sup>. Weiter sei laut Tore wichtig, dass die Lernenden einen Überblick darüber bekommen, welche soziale Normen im Zielland gelten, damit sie selbst so

---

<sup>12</sup> «På tross av at skal de lære seg det tyske språket, så vil det meste av det de lærer ikke gå via meg [...]. Så jeg ser på en måte min hovedjobb som ungdomsskolelærere å motivere de til å fortsette med dette etter ungdomsskolen.» (Kristian, 2020)

<sup>13</sup> «[...] manøvrere i tysk samfunn med tanke på høflighetsregler [...]» (Petter, 2020)



weit wie möglich diesen Normen folgen können. Er hebt auch hervor, dass es schwierig sei, mit Höflichkeit in einem Klassenzimmer in Norwegen zu arbeiten, weil die Lernenden mit den aktuellen Normen nicht im Alltag leben. Hier kann man Parallelen zu dem Fokus auf Authentizität ziehen, welches im Kapitel 4.1.5 behandelt wurde.

#### **4.3.8.1 Zusammenfassung des gewünschten Lerngewinns**

In den Interviews wurden die Lehrenden gefragt, was sie sich wünschen, dass die Lernenden sich im Laufe des Kulturunterrichts im Fremdsprachenklassenzimmer aneignen sollen. Diese Frage könnte als eine Zusammenfassung von den Einstellungen der respektiven Lehrenden fungieren, und die Antworten werden deshalb je nach Lehrkraft in diesem Teilkapitel präsentiert.

Trudes Ziel mit dem Kulturunterricht ist zweiteilig. Am wichtigsten findet sie, dass die Lernenden neugierig werden sollen, und dass diese auf Kultur gerichtete Neugier sich auch außerhalb des Fremdsprachenklassenzimmers materialisieren soll. Ihre Rolle ist hier, diese Neugier zu fördern, und das Engagement zu unterstützen. Zusätzlich sei es laut Trude auch wichtig, dass die Lernenden Kenntnisse über das Zielland und die Zielsprache haben, damit sie die kulturellen Fähigkeiten weiterentwickeln können.

Petter zufolge sei es zentral, dass die Lernenden sich bewusst werden, dass die „[...] eigene Kultur [...] nicht notwendigerweise einzigartig [ist]“<sup>14</sup>, sondern dass sie ein Teil der Europäischen Kultur sei, mit sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede im Vergleich zu anderen Ländern.

Für Kristian ist es am wichtigsten, dass die Lernenden selbst die Zielkultur(en) erleben möchten, und dass sie deshalb auch ausreichende Sprachkenntnisse dafür haben sollen, das Land bzw. die Länder auf Deutsch zu erleben. Er hofft, dass die Lernenden sich selbst ein Ziel setzen werden, dass sie die Sprache „vollführen“ sollen, und dabei sei es seine Rolle, die individuelle Motivation der Lernenden zu finden, damit man diese Motivation für das weitere Lernen benutzen kann.

Tore erwähnt erstmals, dass seine Lernenden eine Übersicht über die wichtigsten Kulturkenntnisse haben sollten, aber er betont, dass diese Kenntnisse nicht unbedingt die gleichen für alle Lernende sind. Diese Kenntnisse sollen eine Grundlage für soziale Interaktionen und Höflichkeit bilden, falls sie mit der Zielkultur in Kontakt treten werden.

Maria möchte, dass die Lernenden eine Übersicht über das Typische bekommen sollen, und dass sie darüber reflektieren sollen, was eigentlich als *deutsch* definiert werden

---

<sup>14</sup> «[...] egen kultur ikke er nødvendigvis enestående [...]» (Petter, 2020)

kann. Im Endeffekt sollte das Ziel hiermit sein, dass sie an Deutschland denken sollen, und Lust darauf bekommen, Deutschland einmal zu erleben.

#### **4.4 Zusammenfassung**

In diesem Teil wurde das Datenmaterial dieser Arbeit präsentiert und analysiert, mit Fokus auf interessante Aspekte aus den qualitativen Interviews mit den teilnehmenden Lehrenden. Vor allem kommt durch die Interviews deutlich zum Ausdruck, dass die Lehrenden den Kulturteil des Fremdsprachenunterrichts als wichtig betrachten. Die Resultate zeigen, dass die Lehrenden sich stark an der eigenen Unterrichtspraxis und Beispiele davon orientieren wenn sie gefragt werden, welche Überlegungen bzw. Priorisierungen für den Kulturunterricht zugrunde liegen und welche Themen und Aspekte sie für wichtig halten. Zusätzlich wird klar gemacht, dass sämtliche Lehrende ein deutliches Ziel mit ihrem Kulturunterricht haben, und zwar, dass die Lernenden eine Interesse für Kulturen entwickeln sollen, dass sie sich Lernstrategien für Fremdsprache aneignen sollen, und dass sie die Fähigkeit zu Respekt und Höflichkeit bekommen sollen. Im nächsten Teil bilden die bereits präsentierten Ergebnisse die Grundlage für die Diskussion dieser Arbeit.

## 5. Diskussion

Während der Arbeit mit dem vorliegenden Datenmaterial haben sich sowohl mehrere interessante Aspekte als auch wichtige Diskussionspunkte ergeben. Im folgenden Kapitel wird eine Auswahl dieser Aspekte weiter erörtert. Die Diskussion stützt sich auf die im Kapitel 2 präsentierte Theoriegrundlage mit Hauptfokus auf dem Lehrplan, Definitionen relevanter Begriffe und einem Vergleich zur früheren Forschung.

### 5.1 Die Rolle der interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenklassenzimmer

Sowohl im Lehrplan (vgl. Kap. 2.4) und in der Theorie, auf welcher die Lehrpläne bruen, als auch im Kulturunterricht der in dieser Studie gefragten Lehrenden (Vgl. Kap. 4.3.7) spielt interkulturelle Kompetenz eine bedeutende Rolle. Interkulturelle Fähigkeiten sind auch essenzielle Komponente in der interkulturellen Kommunikation (Byram, 1997), welche die heutige Gesellschaft stark benötigt, da die Interaktion mit Menschen aus anderen Kulturen zum Alltag eines jedes Menschen gehört (Chudak, 2013). Der Begriff *interkulturelle Kompetenz* hat zahlreiche Definitionen und ist Gegenstand für Nuancierungen in der fachdidaktischen Theorie (vgl. Kap. 2.2). In dieser Arbeit stützt sich die Verwendung des Begriffs in auf eine Auswahl dieser Definitionen. *Interkulturelle Kompetenz* wird in diesem Kontext als ein Sammelbegriff für kulturelle Fähigkeiten, die zur zweckmäßigen und respektvollen Kommunikation zwischen Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen beitragen können, verstanden. Obwohl die Wichtigkeit der Konzepte interkulturelle Kompetenz und interkulturelle Kommunikation im heutigen Fremdsprachenunterricht ein essenzielles Bedürfnis der globalen Gesellschaft widerspiegelt (Utdanningsdirektoratet, 2019), können mehrere Aspekte der praktischen Realisierung der Arbeit mit interkultureller Kompetenz diskutiert werden, und es wird weder in der fachdidaktischen Theorie noch im Lehrplan des Fachs ein Fazit dafür vorgegeben, wie relevante Begriffe verstanden werden sollten und wie man konkret mit solchen Fähigkeiten im Kulturunterricht arbeiten kann.

Beachtenswert ist aber der Unterschied darin, wie der Begriff unter den Lehrenden und im Lehrplan sowie in der fachdidaktischen Theorie auftritt. Mit anderen Worten kann man sagen, dass sich die Begriffsverwendung auf drei unterschiedlichen Ebenen befindet:

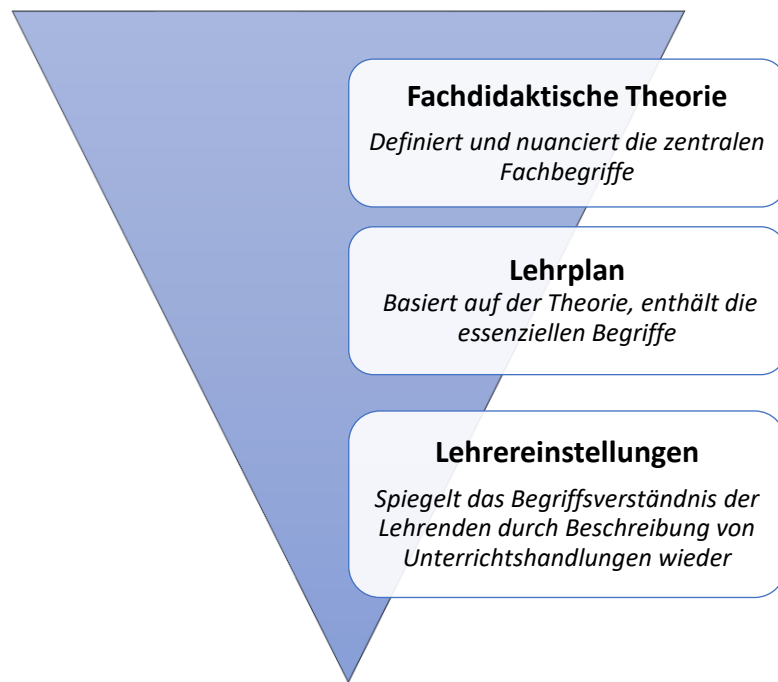


Abb. 5.1: Modell der Begriffsverwendung

Dieses Modell zeigt einen möglichen Zusammenhang zwischen dem Begriffsverwendung auf den Ebenen *fachdidaktische Theorie*, *Lehrplan* und *Lehrereinstellungen*. Die Lehrenden stützen sich in ihrem Unterricht auf den Kompetenzziele und anderen Elementen aus dem Lehrplan, und dieser basiert wiederum auf der didaktischen Theorie des Fachs Fremdsprache, bei der den Begriff unterschiedlich definiert und nuanciert wird (vgl. Kap. 2.2). Der Unterschied liegt jedoch darin, wie die Begriffe sich auf den unterschiedlichen Ebenen widerspiegeln bzw. realisiert werden (vgl. Abb. 5.1). Dies wird durch die Interviews in dieser Studie noch weiter verdeutlicht: Wenn die Lehrenden u.a. dazu befragt werden, welche Überlegungen hinter der Unterrichtsplanung des Kulturunterricht stecken oder welche Themen bzw. Perspektiven sie als wichtig betrachten, gehen die Antworten in den meisten Fällen in Richtung praktische Unterrichtsbeispiele statt theoretische oder begriffliche Reflexionen. Wenn die Einstellungen der Lehrenden auf einer konkreten Ebene zum Ausdruck kommen (vgl. die Definition von *Lehrereinstellungen* im Kap. 2.5), lässt sich im nächsten Schritt argumentieren, dass auch das Verständnis des Begriffs *interkulturelle Kompetenz* unter den Lehrenden durch diese Unterrichtsbeispiele verdeutlicht wird, da diese Interpretation eine Grundlage für die Realisierung des Konzepts im Unterricht gestaltet.

Zusammengefasst erwähnt und definiert der Lehrplan den Begriff Interkulturelle Kompetenz als „Kenntnisse über und eine erforschende Annäherung zu anderen Sprachen, Kulturen, Lebensweisen und Denkweisen [...]“ (Utdanningsdirektoratet, 2019). Der Lehrplan

bezieht sich darauf, wie der Begriff im Fremdsprachenunterricht interpretiert werden sollte, ohne auf praktische Methoden zur Förderung der interkulturellen Fähigkeiten hinzuweisen. Obwohl die Lehrenden in dieser Studie fast ausschließlich über Unterrichtspraxis und praktische Methoden im Kulturunterricht berichten, ohne den Begriff interkulturelle Kompetenz zu erwähnen, wird es verdeutlicht, dass viele der Unterrichtsaktivitäten dieser Lehrenden mit den Definitionen des Begriffs *interkulturelle Kompetenz* übereinstimmen (vgl. Kap. 4.3.7): Schlüsselwörter in der Beschreibung des Kernelements *interkulturelle Kompetenz* im Lehrplan sind *Kenntnisse, Erforschung, Perspektive, Neugier* und *sprachliche und kulturelle Vielfalt* (Utdanningsdirektoratet, 2019). Diese zentralen Wörter stimmen deutlich mit den ausgedrückten Schwerpunkten der Lehrenden überein, bei denen Neugier und Interesse (vgl. Kap. 4.3.4), Kulturkenntnisse bzw. kulturelles Wissen (u.a. vgl. Kap. 4.1.1, 4.1.2, 4.1.4) und die Weiterentwicklung der kulturellen Perspektive der Lernenden (vgl. 4.1.3) im Fokus stehen. Diese Perspektive findet man auch bei Dypedahl (2020), wobei sowohl ausreichende Kenntnisse als auch kulturelle Reflexion als Hilfsmittel dafür betrachtet werden können, dass die Lernenden Denkweise und Kommunikationsmuster anderer Menschen bewusst werden. Darüber hinaus sei laut Cushner und Brennan (2007) diese Bewusstheit um Perspektiven, die die Lehrenden in dieser Studie als wichtig betrachten, eins von fünf Prinzipien für erfolgreiche Entwicklung der interkulturellen Fähigkeiten.

Auch in der Verwendung der Verben in den Aussagen über die Handlungen der Lernenden und der Lehrenden im Unterricht unterstützen, dass stark auf Erforschung und auf aktive, interesselördernde Teilnahme im Unterricht Wert gelegt wird (vgl. Kap. 4.2). Diese Verben können ein Indikator dafür sein, wie die Lehrenden die Rollen der Lehrkraft und der Lernenden betrachten. Die Tabelle mit den Verben bezüglich der Handlungen der Lehrenden präsentiert die Lehrkräfte hauptsächlich als Begleitpersonen und Vermittler, die auch für die Struktur des Unterrichts sorgen. Dies könnte andeuten, dass die Lehrenden sich nach der Präsentation einer Aufgabe bzw. einer Aktivität oder der Vermittlung des aktuellen Fachstoffs sich zurückziehen und dadurch den Lernenden die aktive Rolle im Unterricht übergeben. Wenn die Lehrenden durch für die aktive Teilnahme der Lernenden sorgen, geben sie gleichzeitig mehr Spielraum für Reflexion sowie die Entwicklung von Neugier und Interesse, was sich auch in den zentralen Zielen des Kulturunterrichts widerspiegelt (u.a. vgl. Kap. 4.3.8). Hierdurch erlangen die Lernenden hoffentlich einen verbesserten Ausgangspunkt dafür, sich konstruktiv gegenüber Menschen aus unterschiedlichen Kulturen zu verhalten, was mit Dypedahls (2020) Definition des Begriffs *interkulturelle Kompetenz* übereinstimmt.

Diese aktive Rolle der Lernenden kann mit hoher Wahrscheinlichkeit als bedeutender

Faktor für der Weiterentwicklung der interkulturellen Fähigkeiten der Lernenden betrachtet werden. Es gibt ferner eine große Variation in verwendeten Verben in den Aussagen der Lehrkräfte, die die Handlungen der Lernenden beschreiben. Diese anscheinende Vielfalt in den Arbeitsmethoden der Lernenden ist besonders beachtenswert, weil die Lernenden zum einen angeblich die handelnde Rolle im Kulturunterricht haben. Zum anderen könnte die Vielfalt andeuten, dass die Lernenden daran gewöhnt sind, anhand von unterschiedlichen Methoden und durch variierende Aktivitäten zu lernen, was ein Ziel des Kulturunterrichts sein sollte (Dypedahl, 2020). In der weiteren Arbeit mit kulturellen Themen in diesen Klassenzimmern ermöglicht dies Annäherungen, auch bezogen auf die Arbeit mit der interkulturellen Dimension des Kulturunterrichts.

Jedoch ist die Realisierung der Schlüsselwörter aus dem Kernelement durch die Lernziele nach Niveau I (Utdanningsdirektoratet, 2019) im Allgemeinen formuliert und unterscheiden sich deutlich von den berichteten Unterrichtspraxen der Lehrenden bezogen auf Genauigkeit. In Erweiterung können jedoch die von den Lehrenden beschriebenen konkreten Unterrichtsaktivitäten als Verlängerung bzw. Konkretisierung der Lernziele im Lehrplan betrachtet werden. Das deutlichste Beispiel hierfür ist in Verbindung mit den zwei folgenden Lernzielen zu finden:

- Angepasste und einfachere authentische Texte über persönliche und alltägliche Themen lesen und verstehen<sup>15</sup>
- Lebensweise, Traditionen und Geografie im Sprachgebiet erforschen und beschreiben und Zusammenhänge mit dem eigenen Hintergrund sehen<sup>16</sup>

In diesen Lernzielen aus dem Lehrplan LK20 spiegeln sich folgende essenzielle Prinzipien aus den Einstellungen dieser Lehrenden wider. Zuerst ist wichtig, dass die Lernmittel möglichst authentisch sind (vgl. Kap. 4.3.3, die verwendeten Texte aber gleichzeitig bezogen auf Niveau und Voraussetzungen der Lernenden angepasst sind (vgl. Kap. 4.3.4). Der alltägliche Aspekt im erstgenannten Lernziel drückt die Wichtigkeit von Nähe zur Lebenswelt der Lernenden aus. Dadurch kommt auch die Wichtigkeit des Erlebnis von Relevanz zum Ausdruck, besonders im interkulturellen Lernprozess. Weiterhin ist das Schlüsselwort *Erforschung* essenziell; sowohl im zweitgenannten Lernziel als auch in der Beschreibung dieser Lehrenden über die Rolle bzw. die Handlungen der Lernenden im Unterricht (vgl. Kap.

---

<sup>15</sup> «lese og forstå tilpassede og enklere autentiske tekster om personlige og dagligdagse emner» (Utdanningsdirektoratet, 2019)

<sup>16</sup> «utforske og beskrive levemåter, tradisjoner og geografi i områder der språket snakkes, og se sammenhenger med egen bakgrunn» (Utdanningsdirektoratet, 2019)

4.2.2). Auch der Bezug auf die kulturellen Erfahrungen der Lernenden (vgl. Kap. 4.3.4) und der kulturelle Vergleich werden in diesem Lernziel ausgedrückt, da die Lernenden kulturelle Themen in Zusammenhang mit dem eigenen Hintergrund setzen sollen. Dies könnte weiterhin bezüglich Chudaks (2013) Aussage, dass die Bewusstmachung von Eigenperspektiven, darunter auch eigene Erfahrungen und Kenntnisse zur heimischen Kultur, ein Teil der interkulturellen Kompetenz sein sollten: Durch kulturellen Vergleich und Reflexion zum eigenen kulturellen Standort bekommen die Lernenden einen verbesserten Ausgangspunkt für weitere Schritte in der Entwicklung ihrer interkulturellen Kompetenz.

Obwohl die Ansicht zum Kulturunterricht im Lehrplan und im Fremdsprachenklassenzimmer unterschiedlich dargestellt sind, handelt es sich im Grunde genommen darum, dass der Lehrplan und die Lehrenden den Kulturunterricht auf zwei verschiedenen Ebenen definieren: Der Lehrplan hat die Aufgabe, durch Definition von Begriffen und Lernzielen den richtigen Rahmen für den Unterricht zu bilden. Er hat deshalb eine übergeordnete Ansicht zu interkultureller Kompetenz. In Erweiterung sind die Lehrenden diejenigen, die die Prinzipien des Lehrplans realisieren bzw. konkretisieren und dadurch den vom Lehrplan geformten Rahmen erfüllen. Dieser Unterschied in der Rolle der Lehrenden im Vergleich zu der Rolle des Lehrplans kann als beitragender Faktor dazu betrachtet werden, dass interkulturelle Kompetenz als Begriff im Lehrplan und im Kulturunterricht des Fachs Fremdsprache unterschiedlich zum Ausdruck kommt.

Schlussfolgernd kann anhand von den Definitionen im Lehrplan sowie in der fachdidaktischen Theorie und von den Interviews mit diesen Lehrenden dafür argumentiert werden, dass das Ziel der Lehrenden und das Ziel des Lehrplans bezogen auf den Kulturunterricht zu großem Teil miteinander übereinstimmen. Die Lehrenden präsentieren fachliches Interesse, Neugier, Lernfähigkeit und Höflichkeit als die wichtigsten Ziele des Kulturunterrichts, bezogen auf ein übergeordnetes Ziel: die zweckmäßige und respektvolle Interaktion mit Menschen mit anderen kulturellen Voraussetzungen, sowohl auf einer sprachlichen als auch auf einer kulturellen Ebene. Hier spiegelt sich die in dieser Arbeit verwendete Auffassung des Begriffs *interkulturelle Kompetenz* wider, bei der die zweckmäßige Kommunikation zwischen Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Voraussetzungen die Essenz ist. Darüber hinaus ist dieses Ziel auch im Kernelement *interkulturelle Kompetenz* im Lehrplan wiederzufinden, bei dem die „[...] Interaktion mit Anderen [...]“ als Ziel des Kernelements präsentiert wird (Utdaningsdirektoratet, 2019). Dies stimmt auch deutlich mit Dypedahls (2020) Definition des Begriffs überein, bei der ein Ziel sei, dass die Lernenden „[...] sich konstruktiv gegenüber Menschen mit anderen Denkweisen

und/oder Kommunikationsstilen als den eigenen [...]“ verhalten sollen. Darüber hinaus sind auch Elemente aus Byrams (1997) Begriff *interkulturelle kommunikative Kompetenz* (vgl. Kap. 2.2) in dieser Formulierung erkennbar, da ein übergeordnetes Ziel der interkulturellen Fähigkeiten die kommunikative Interaktion sei.

Unterschiedliche Formen von Kulturkenntnissen werden von den Lehrenden in dieser Studie häufig im Kulturunterricht im Fach Fremdsprache verwendet. Wie im Kapitel 2.3 erwähnt können laut Dypedahl (2020) Kulturkenntnisse als essenzielle Wissensgrundlage für die Weiterentwicklung der interkulturellen Kompetenz der Lernenden funktionieren, aber nur unter den richtigen Umständen. Geschichtliches oder gesellschaftliches Wissen kann u.a. als Ausgangspunkt für die Arbeit mit *kultureller Empathie* dienen (Dypedahl, 2020). Eine Voraussetzung dafür ist allerdings, dass die Lehrenden dessen bewusst sind, welche Kenntnisse verwendet werden sollten und wie man damit im Kulturunterricht am sinnvollsten arbeiten kann.

Die Resultate in dieser Studie zeigen allgemein eine große Erkenntnis der Lehrenden, dass Kulturkenntnisse bewusst bzw. richtig im Kulturunterricht verwendet werden müssen. Sie erwähnen eine Vielzahl an Beispielen dafür, wie im Fremdsprachenklassenzimmer mit solchen Kenntnissen gearbeitet wird. Beispielsweise berichtet Kristian, dass seine Erlebnisse, von denen er oft im Kulturunterricht erzählt, nicht notwendigerweise mit der Wahrheit übereinstimmen und dass die Wiedergabe seiner Erlebnisse von subjektiven Bewertungen einer Situation geprägt sei. Deshalb sollten sich die Lernenden laut Kristian Kulturkenntnisse lieber durch andere authentische und sich unterscheidende Quellen aneignen. Die Berichte der Lehrkraft sollten nur als Supplement zu diesen anderen Quellen fungieren. Hierdurch wird verdeutlicht, dass Kristians Vorbehalt auf einer möglichen Stereotypisierung in seiner eigenen Erfahrung beruht. Er betont deshalb die Wichtigkeit davon, diese Erfahrungen durch andere Informationen bzw. Quellen zu ergänzen, um möglichst viele Fehler bezogen auf die Vermittlung der Kulturkenntnisse zu eliminieren.

Mit anderen Worten stehen die Arbeit mit Kulturkenntnissen und die Weiterentwicklung der interkulturellen Fähigkeiten der Lernenden nicht im Gegensatz zueinander. Dagegen spielen ausreichende Kulturkenntnisse eine zentrale Rolle als Grundstein im Kulturunterricht, auf den sich die zwischenmenschlichen Fähigkeiten stützen. Jedoch ist hier essenziell, dass diese Kenntnisse kein künstliches Bild von den aktuellen Kulturen bilden und dass der Fokus auf kulturelles Wissen nicht die sonstige Arbeit mit praktischen interkulturellen Fähigkeiten überschattet, bei der die Lernenden ideell gesehen lernen sollen, anderen Kulturen gegenüber *kulturell transparent* (Dypedahl, 2020) zu handeln.



Hier zeigen dennoch die Lehrenden, dass sie viel Wert auf Authentizität und Aktualität in der Verwendung sowohl von Lernmitteln und kulturellen Kenntnissen im Unterricht legen (vgl. Kap. 4.3.3).

Bezüglich des Kulturbegriffs (vgl. Kap. 2.1) wird sowohl Perspektive aus Kultur mit großem K als auch aus Kultur mit kleinem k (Kramsch, 2013) im Kulturunterricht dieser Lehrenden behandelt. Dennoch fokussieren sich diese Lehrenden stärker auf die Gesellschaft und auf die Alltagskultur (Kultur mit kleinem k) als auf geschichtliche Ereignisse, die zu tieferem Verständnis der sozialen, politischen oder wirtschaftlichen Seiten der heutigen Gesellschaft im Sprachgebiet beitragen können. Um kulturelle Empathie zu entwickeln, seien beide diese Perspektiven essenziell. Dennoch liegt der Fokus weniger auf der Geschichte als vor der Studie bestehenden Annahmen andeuten würden. Noch weniger werden authentische literarische oder künstlerische Beispiele erwähnt, welche normalerweise stark mit dem Begriff *Hochkultur* (auch vgl. Kultur mit großem K) verbunden werden. Das heißt nicht, dass die Lehrenden u.a. geschichtliches Wissen geringschätzen, sondern nur, dass andere Themen und Methoden in der Entwicklung der interkulturellen Fähigkeiten der Lernenden bevorzugt werden. Eine mögliche Erklärung für diese Priorisierung ist das Alter und damit auch das Vorwissen der Lernenden. Die Lehrenden in dieser Studie unterrichten alle in der norwegischen Grundschule, in der es Geschichte nicht als eigenes Fach gibt, sondern als Teil des Fachs Sozialkunde (Norw. *Samfunnsfag*). Einerseits könnte dies dazu führen, dass einige Lehrende mit dem Thema Geschichte warten, bis die Lernenden reifer sind, sowohl bezogen auf die Reflexionslogik als auch auf die Wissensgrundlage aus anderen naheliegenden Fächern wie z.B. Sozialkunde. Hier kann man aber dafür argumentieren, dass die Einführung des fächerübergreifenden Themas *Demokratie und Mitbürgerschaft* (Norw. *Demokrati og medborgerskap*) (Kunnskapsdepartementet, 2017) einen erhöhten Fokus auf fächerübergreifende Zusammenarbeit zwischen dem Fach Fremdsprache und Fächern, in denen auch geschichtliche oder gesellschaftliche Themen behandelt werden, legt, wie es sich u.a. Trude ausdrücklich wünscht. Meines Erachtens gibt es jedenfalls gute Möglichkeiten dafür, mit interkulturellen Kompetenzen in Verbindung mit dem Thema *Demokratie und Mitbürgerschaft* zu arbeiten und umgekehrt genauso.

Laut Vold (2014) spiegeln sich die Änderungen im Lehrplan nicht notwendigerweise im Klassenzimmer wider. Dennoch zeigen die Berichte aus dem Kulturunterricht dieser Lehrenden, dass sich trotzdem mehrere Prinzipien aus dem Kernelement *interkulturelle Kompetenz* im Lehrplan LK20 im Fremdsprachenklassenzimmer manifestiert haben, obwohl der Begriff interkulturelle Kompetenz in den Interviews nicht explizit verwendet wird. Zuerst

legt der Lehrplan Wert auf Kulturkenntnisse bezogen auf Sprachen, Kulturen, Lebens- und Denkweisen und auf deren Rolle in der Entwicklung von kulturellen Perspektiven (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dies ist auch im Kulturunterricht der Lehrenden in dieser Studie essenziell, was in den Berichten der Unterrichtspraxis im Kapitel 4.1 verdeutlicht wird. Wenn diese Kulturkenntnisse entweder als Grundlage für einen kulturellen Vergleich fungieren oder mithilfe kultureller Erfahrungen der Lernenden bearbeitet werden, ist ein mögliches Resultat, dass die kulturellen Horizonte der Lernenden erweitert werden. Weiterhin schließt das Kernelement *interkulturelle Kompetenz* die Entwicklung von Neugier, Einsicht und Verständnis bezogen auf die sprachliche und kulturelle Vielfalt ein, mit dem Ziel, dass die Lernenden in der Lage dazu sind, mit anderen Menschen zu interagieren (Utdanningsdirektoratet, 2019). In dieser Studie kommt deutlich zum Ausdruck, dass sich die Lehrenden stark auf die Neugier und das Interesse der Lernenden fokussieren und dass diese Faktoren durchgehend deren Einstellungen und Unterricht prägen (vgl. Kap. 4). Dies zeigt also, dass der Unterricht in den Fremdsprachenklassenzimmern dieser Lehrenden schon in mehreren Bereichen mit den Prinzipien des Kernelements *interkulturelle Kompetenz* übereinstimmt.

Es gibt mehrere mögliche Erklärungen dafür, warum die Distanz zwischen dem Verständnis des Konzepts interkultureller Kompetenz im neuen Lehrplan und der Realisierung der Arbeit mit interkultureller Kompetenz im Unterricht dieser Lehrenden nicht besonders groß ist, obwohl es laut Vold (2014) oft ein Missverhältnis zwischen der Einführung eines Konzepts im Lehrplan verglichen zum Klassenzimmer gebe. Als Erstes muss darauf geachtet werden, dass Lehrende, die sich für eine Studie mit dem Thema Kulturunterricht melden, mit hoher Wahrscheinlichkeit ein ausgeprägtes Interesse für den Kulturteil des Fremdsprachenunterrichts haben. Infolgedessen haben sich vermutlich auch mehrere dieser Lehrenden bei der Ausarbeitung des neuen Lehrplans engagiert, entweder lokal oder regional, und sind deshalb wahrscheinlich sowohl über die didaktischen Prinzipien im Fach als auch über die Inhalte im neuen Lehrplan gut informiert. Dies könnte weiterhin die Antworten in den Interviews beeinflussen, da argumentiert werden kann, dass ein Zusammenhang zwischen dem didaktischen Interesse für den Kulturunterricht und der Reflexion über Methoden und Inhalte im Unterricht besteht.

Des Weiteren könnte das Alter der Lehrenden ein Faktor sein: Die in dieser Studie befragten Lehrenden sind alle unter 40 Jahre alt und können im Berufszusammenhang als relativ jung betrachtet werden. Deshalb lässt sich behaupten, dass sie mit großer Wahrscheinlichkeit sowohl die technologische Entwicklung als auch die wachsende

Globalisierung in der Weltgesellschaft in den letzten Jahrzehnten hautnah miterlebt haben. Dies könnte dazu beigetragen haben, dass sie selbst den Bedarf an interkultureller Kompetenz in der Begegnung mit anderen Kulturen erlebt haben, vielleicht auch in größerem Maße als die älteren Generationen der Deutschlehrenden. Es macht auch einen Unterschied, ob die Lehrenden während der eigenen Lehrerausbildung mit interkultureller Kompetenz als Thema gearbeitet haben oder nicht. Das Alter dieser Lehrenden könnte andeuten, dass dies der Fall war.

Im Anschluss ist es auch zu nennen, dass es in der Unterrichtszeit dieser Lehrenden nur zwei Lehrpläne gegeben haben. Damit ist *Fagfornyelsen* (dt. Die Facherneuerung) die erste Einführung eines neuen Lehrplans bisher in ihrer Karriere. Hier besteht die Möglichkeit, dass die Entwicklungswilligkeit bzw. Entwicklungsfähigkeit zu diesem Zeitpunkt in der Karriere immer noch hoch ist, was zu einer schnelleren Einführung von neueren Prinzipien im Unterricht beitragen kann. Jedoch werde den Lehrenden zufolge der neue Lehrplan nicht direkt zu großen Änderungen bezogen auf die Unterrichtspraxis führen. Hier erwähnt Trude als einzige Lehrende die Erwartung, dass die Einführung des neuen Lehrplans zu neuen Möglichkeiten für den Kulturunterricht führen wird, u.a. bezogen auf fachübergreifendes Lernen (vgl. Kap. 4.3.4). Hier spielt es wahrscheinlich eine bedeutende Rolle, dass interkulturelle Kompetenz als Begriff schon im Lehrplan LK06 vorkommt (Utdanningsdirektoratet, 2006), und dass die Lehrenden deshalb möglicherweise schon vor der Einführung des neuen Lehrplans mit dem Begriff vertraut sind. Einige Prinzipien aus dem Lehrplan aus 2006 sind jedoch im neuen Lehrplan wiederzufinden (vgl. Kap. 2.4). Diese Vertrautheit mit ausgewählten Seiten des Kulturunterricht ist eine potenzielle Erklärung sowohl für die angebliche Übereinstimmung zwischen dem Lehrplan und der Unterrichtspraxis als auch für die fehlende Erwartung der Änderungen im Kulturunterricht als Folge der Einführung des neuen Lehrplans. Es ist hier aber wichtig zu betonen, dass nur eine begrenzte Anzahl von Lehrenden in dieser Studie befragt wurden. Mit anderen Worten kann man nicht wissen, wieweit andere Lehrende in dieser Altersgruppe oder in anderen Altersgruppen ähnliche Vorstellungen haben.

In dieser Studie könnte es als problematisch betrachtet werden, dass die Lehrereinstellungen nur durch die Berichte der Lehrenden selbst zum Ausdruck kommen. Mit anderen Worten weiß man nicht mit Sicherheit, was tatsächlich im Kulturunterricht gemacht wird. Borg (2003) stellt sich kritisch gegenüber der Verwendung von Lehrereinstellungen in der Forschung, ohne diese mit den Beobachtung des Unterrichtspraxis und der Lehrerhandlungen zu vergleichen, obwohl die berichteten Einstellungen u.a. aus

Interviews eine nützliche Grundlage für weitere Forschung gestalten können. Idealerweise hätte ich die in den Interviews geäußerten Einstellungen mit Beobachtung aus den Klassenzimmern verglichen, aber dies ließ sich leider wegen COVID-19 nicht durchführen. Das heißt aber nicht, dass die Resultate aus den Interviews an sich ohne die Ergänzung von eventuellen Beobachtungsnotizen nicht ein interessantes Bild von den Einstellungen der Lehrenden gestalten könnten. Borgs Skepsis bezieht sich dennoch darauf, dass die Denk- und Handlungsweise der Lehrenden nicht isoliert voneinander betrachten werden sollen. In den Interviews in dieser Studie erzählen die Lehrenden hauptsächlich von konkreten Unterrichtsbeispielen und die Analyse von ihren Einstellungen zum Kulturunterricht bezieht sich fast ausschließlich auf die berichteten Praxis. Deswegen kann dafür argumentiert werden, dass in diesem Fall die Interviews ein realistisches Bild von den Einstellungen dieser Lernenden zum Thema Kulturunterricht in norwegischen Fremdsprachenklassenzimmern zeichnen.

Im Kapitel 4 wird das kulturelle Interesse der Lernenden als ein Hauptziel des Kulturunterrichts dieser Lehrenden präsentiert. Dypedahl (2020) zufolge seien Neugier und Interesse mögliche zentrale Voraussetzungen für die Weiterentwicklung der interkulturellen Fähigkeiten der Lernenden. Diese Behauptung spiegelt sich auch in den Aussagen der Lehrenden in dieser Studie wider. Die Lehrenden priorisieren vor allem das, was von den Lernenden als interessant bzw. relevant betrachtet wird. Dies machen sie u.a. damit, dass die Lernenden motiviert werden, die Zielkultur selbst aufzusuchen und sich weiter für die kulturellen Aspekte der Zielländer zu interessieren. Um zu erreichen, dass der Kulturunterricht sowohl für die Lernenden als auch für die Gesellschaft relevant wird, müssen die Lernmittel aktuell bzw. authentisch sein, und die Lernenden müssen interessiert und neugierig werden. Die Zurechtlegung dafür sehen die Lehrenden in dieser Studie als die Rolle der Lehrkraft; sie bringen auch zum Ausdruck, dass dies ein Hauptziel ihres Kulturunterrichts sei. Dies stimmt mit Mauls (2020) Behauptung überein, dass die Realisierung des interkulturellen Leistungsvermögens der Lehrwerken stark von der Didaktisierung durch die Lehrenden abhängig sei.

In Bezug auf die im Kapitel 4.3.6 beschriebenen Herausforderungen unterscheiden sich die Resultate dieser Studie von Heimarks (2013) Funden. Während Heimark beschreibt, dass die Lehrenden es als problematisch betrachten, ausreichend und umfassend genug mit kulturellen Themen im Fremdsprachenunterricht zu arbeiten, ist es charakterisierend für die Lehrenden in dieser Studie, dass der Kulturunterricht sporadisch und integriert in anderen Themen des Unterrichts vorgeht (vgl. Kap. 4.3.2). Dennoch heißt dies nicht

notwendigerweise, dass die in dieser Studie gefragten Lehrenden es unproblematisch finden, kulturelle Themen in den Fremdsprachenunterricht einzuschließen. Dagegen könnte es als ein Ausdruck dafür interpretiert werden, dass die Lehrenden hier eine funktionelle Ordnung für spontane bzw. sporadische Arbeit mit dem Kulturunterricht entdeckt haben. Hier lässt sich auch diskutieren, ob diese sporadische Art ausschließlich positiv ist, da es auch zu potenziellen Herausforderungen führen könnte. Beispielsweise könnte es schwierig werden, die Übersicht über den Kulturunterricht zu behalten, wenn die Struktur zu locker ist, was weiterhin mit sich bringen könnte, dass kulturelle Themen seltener und weniger systematisch behandelt werden.

Hier ist aber wichtig darauf zu achten, dass Heimarks Studie sich mit dem Fremdsprachenunterricht in einer breiteren Perspektive beschäftigt, während diese Studie ausschließlich auf den Kulturunterricht fokussiert ist. Weiterhin ist es mit hoher Wahrscheinlichkeit auch nicht unwichtig, dass es in den Jahren zwischen Heimarks Studie und der heutigen Klassenzimmersituation mehrere Änderungen gegeben hat, sowohl fachdidaktisch als auch bezogen auf Lehrpläne. Meiner Meinung nach schafft dieser Vergleich trotzdem ein interessantes Bild von zentralen Lehrereinstellungen bezogen auf Kulturunterricht in den zwei Studien.

Im Gegensatz zu Mork (2017) wurde in diesem Projekt jedoch nicht danach gefragt, wie die Lehrenden den Begriff *interkulturelle Kompetenz* interpretieren. Jedoch wird in dieser Diskussion hervorgehoben, dass der Schwerpunkt des Begriffs bei den Lehrenden weniger explizit als im Lehrplan ist (vgl. Kap. 5.1) und das Verständnis des Begriffs auch in meiner Studie zentral steht. Dies kommt dennoch hauptsächlich durch die berichteten Unterrichtsbeispiele bzw. andere Formen von ausgedruckten Einstellungen zum Kulturunterricht. Vor allem wird wie bei Mork auch in dieser Studie verdeutlicht, dass die Auffassung der Lehrenden von der interkulturellen Dimension des Fachs ein essenzieller Teil des Fremdsprachenunterrichts ist (vgl. Mork (2017) im Kap. 2.5.1). Dies stimmt mit auch mit der Definition von *Lehrereinstellungen* überein (vgl. Kap. 2.5), die bei den Auffassungen bzw. Überzeugungen einen wichtigen Einfluss auf die Gedanken und Handlungen der Lehrenden haben. Weiterhin sind auch in dieser Studie *Kenntnis* und *Respekt* (bzw. *Höflichkeit*) zentrale Schlüsselwörter und die Lehrenden legen auch hier Wert darauf, dass Erfahrung und Interaktion zentrale Faktoren in der Entwicklung von interkultureller Kompetenz sind.

Wie in dieser Studie wird es auch bei Tiurikova & Haukås (im Druck) verdeutlicht, dass die Lehrenden kulturelles Wissen als zentralen Bestandteil des Kulturunterrichts

betrachten. In mehreren Zusammenhängen wird auch eine kontrastive Annäherung zu Kulturen bevorzugt, statt Aufgaben bzw. Aktivitäten, die zu kultureller Reflexion auffordern. Jedoch stehen auch der zielgerichtete Respekt und das Interesse für Menschen bzw. Kulturen als zentrale Werte dieser Lehrenden, was darauf hindeutet, dass diese Perspektive auch ein Teil der Auffassung des Begriffs ist. Obwohl es vermutlich einen Zusammenhang zwischen dem Verständnis des Begriffs *interkulturelle Kompetenz* und interkultureller Kompetenz als Konzept im Lehrplan (Vgl. Tiurikova & Haukås, im Druck) sowie zwischen der Interpretation des Begriffs und dessen Realisierung im Kulturunterricht im Fremdsprachenklassenzimmer gibt, wäre es interessant, das Verständnis des Begriffs *interkulturelle Kompetenz* unter den Lehrenden in dieser Studie explizit zu untersuchen, besonders hinsichtlich der Einführung des neuen Lehrplans ab August 2020. Meines Erachtens wäre diese Untersuchung vielleicht noch interessanter durchzuführen, nachdem die Lehrenden über eine gewisse Zeitperiode aktiv mit dem neuen Lehrplan gearbeitet haben, damit sie ausreichende Zeit dafür haben, sich in die praktischen Implikationen der erneuten Arbeit mit dem Konzept *interkulturelle Kompetenz* hineinzusetzen. Dann könnte das Begriffsverständnis dieser Lehrenden mit den Resultaten von Tiurikova & Haukås' Studie verglichen werden.

## **5.2 Wie kann die praktische Förderung der interkulturellen Kompetenz weiterentwickelt werden?**

Eine Gesellschaft, in der die Fähigkeit zu Interaktion mit Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Ausgangspunkt eine ständig zentralere Rolle bekommt, verlangt auch einen größeren Fokus auf interkulturelle Kompetenz. Das Fach Fremdsprache hat in der Entwicklung der interkulturellen Fähigkeiten der jungen Menschen eine besondere Position, u.a. weil man dort die Gelegenheit dazu hat, sowohl mit den kommunikativen als auch mit den kulturellen Seiten der interkulturellen Interaktion zu arbeiten. Man kann nicht voraussehen, wie sich das Fach Fremdsprache in der Zukunft entwickeln wird, aber laut Vold (2014) gibt es einen zunehmenden Bedarf an Aspekten des Fremdsprachenunterrichts, die nicht ausschließlich auf konkreten kommunikativen Fähigkeiten basieren, sondern auch auf zwischenmenschlichen interkulturellen Fähigkeiten, die in der Begegnung mit einer modernen Weltgesellschaft nützlich sein können. Deswegen, und auch in Kombination mit der ständigen Globalisierung in der heutigen Weltgesellschaft, lässt sich annehmen, dass sich der Bedarf an interkulturellen Fähigkeiten in der Gesellschaft sowohl auf lokaler als auch auf globaler Ebene steigern wird.

Um herauszufinden, wie die Förderung der interkulturellen Kompetenz in

norwegischen Fremdsprachenklassenzimmern weiterentwickelt werden kann, kann es zweckmäßig sein, mit den von den Lehrenden beschriebenen Herausforderungen anzufangen (vgl. Kap. 4.3.6). Die Herausforderungen bezogen auf Zeit und Umfang des Fachs können schwierig komplett gelöst werden, da dies von der Stundenanzahl des Fachs und natürlichen Begrenzungen eines Schulfachs generell im Vergleich zu authentischen kulturellen Begegnungen gesteuert ist. Das Ziel müsste deshalb sein, dass der vorhandene Umfang des Fachs möglichst zielgerichtet benutzt werden sollte. In Erweiterung ist der begrenzte Zugang auf zweckmäßige Materialien für den interkulturell gerichteten Kulturunterricht ein lösbares Problem: Hier braucht man sowohl passende Materialien bzw. Quellen, die zu Reflexion über interkulturelle Perspektive auffordern. Die Kritik, die drei der Lehrenden in dieser Studie äußern (vgl. Kap. 4.3.3), ähnelt den Ergebnissen in Mauls (2020) Lehrwerkanalyse (vgl. Kap. 2.3). Auch die sonst beachtenswert fehlende Erwähnung von Lehrwerken in den Interviews generell könnte angesichts dieser Kritik betrachtet werden: Die Lehrenden berichten eher von dem Gebrauch anderer Lernmittel, was als Ausdruck dafür interpretiert werden kann, dass alternative Quellen bzw. Lernmittel im Kulturteil des Fremdsprachenunterrichts bevorzugt werden. Wenn aber Lehrwerke als Mittel zu der Entwicklung der interkulturellen Fähigkeiten der Lernenden beitragen sollte, liegt die Definitionsmacht bezüglich des interkulturellen Leistungsvermögens der Lehrwerke bei den Autoren und deren Wahlen in der Gestaltung eines möglichst repräsentativen Bildes der aktuellen Kultur (Eide, 2012, S. 20). Darüber hinaus sei es, wie Borghetti (2011) hervorhebt, herausfordernd, interkulturelle Lernziele im Kulturunterricht zu erreichen, solange keine methodologische Richtlinien vorhanden sind. Im Gespräch mit diesen Lehrenden spiegelt sich auch einen Bedarf an deutliche Übersichten über solche Ressourcen wider, u.a. um den Zugang zu Materialien zu katalogisieren. Ein besserer Zugang zu Unterrichtsressourcen könnte potenziell dazu führen, dass die begrenzte vorhandene Zeit in geringerem Maße als Herausforderung betrachtet wird, weil es dadurch einfacher wird, die Anzahl von Unterrichtsstunden zum Kulturunterricht zweckmäßig und zielgerichtet zu verwenden.

Der Fokus auf interkulturelle Kompetenz im heutigen Lehrplan für Fremdsprache deutet die Rolle der Fremdsprachen als Zukunftsfach an, u.a. aufgrund der zunehmenden Globalisierung, die einen Bedarf an zwischenkulturelle Interaktion mit sich führt. Hier spielt die Vorbereitung der Lernenden auf die weitere Arbeit mit dem Fach nach der beendeten Schulzeit eine zentrale Rolle. Die zielgerichtete Verwendung von den im Fremdsprachenklassenzimmer angeeigneten Kultur- und Sprachfähigkeiten setze voraus, dass die Lernenden mit der Fremdsprache nach der Schulzeit fortsetzen, was die meisten Lernende

heute nicht machen (Vold, 2014). Auf Grund dessen kann es als beachtenswert positiv betrachtet werden, dass eins der zentralsten Ziele der Lehrenden in dieser Studie sei, dass ihre Lernende einerseits darauf vorbereitet werden sollen und sich andererseits dafür interessieren sollen, die Zielkultur(en) mit Neugier aufzusuchen.

Um die beschriebenen Herausforderungen der Lehrenden zu überwinden, und dadurch auch deren zentralsten Ziele des Kulturunterricht zu erreichen, braucht die Lehrerschaft im Fach Fremdsprache mit anderen Worten einen Werkzeugkasten mit Methoden und Strategien, die in der Arbeit mit interkulturellen Fähigkeiten verwendet werden können. Der Lehrplan und dessen Lernziele beinhalten jedoch mehrere Richtlinien dafür, um den Lehrenden in der Planung und Durchführung des Unterrichts unterstützen zu können, beispielsweise die Lernziele des jeweiligen Niveaus und die Beschreibungen der Kernelemente. Trotzdem fehlen konkrete methodologische Werkzeuge für die Förderung der interkulturellen Kompetenz.



## 6. Zusammenfassung und Ausblick

Die Zielsetzung dieser Arbeit war, einen Einblick in die Einstellungen zum Kulturunterricht unter norwegischen Fremdsprachenlehrenden zu schaffen. Hierbei wurden deshalb die Lehrereinstellungen von fünf Deutschlehrenden in der norwegischen Mittelstufe mithilfe qualitativer Interviews untersucht. Die Studie stützt sich u.a. auf Kramschs (1996, 2013) Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff sowie auf Dypedahls (2020), Chudaks (2013) und Byrams (1997) Perspektiven auf interkultureller Kompetenz. Jedoch gelten als Grundlage für den Kulturunterricht der Lehrenden die Lehrpläne LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006) und LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019), die im Kapitel 2.4 näher beleuchtet werden und weiterhin im Kapitel 5.1 hinsichtlich der Einstellungen der Lehrenden erörtert werden. Im Kapitel 2.5 wurde die in dieser Arbeit verwendete Definition des Begriffs *Lehrereinstellungen* präsentiert. Diese Definition basiert hauptsächlich auf Borg (2008) und Mohamed (2006) und beschreibt Lehrereinstellungen als eine Sammlung von individuellen Voraussetzungen, die von subjektiven Erfahrungen stammen und als Richtlinie für die Gedanken und Handlungen der Lehrenden gelten. Weiterhin wurde die Methode der Studie im Kapitel 3 präsentiert.

Die Ergebnisse der Studie zeigen als erstes, dass die Lehrenden vor allem über spezifische Unterrichtsbeispiele erzählen, wenn sie u.a. gefragt werden, welche Überlegungen, hinter der Planung und Durchführung des Unterrichts liegen. Themen und Kulturausdrücke, die auf die alltäglichen Seiten der Zielkulturen fokussieren, werden im Unterricht dieser Lehrenden bevorzugt. Hierunter findet man Themen wie Geografie, Traditionen und andere Perspektive aus der heutigen Zielsprachengesellschaft. Filme, Musik und ähnliche Kulturausdrücke werden häufig im Unterricht verwendet, mit einem Hauptfokus auf Authentizität sowie Aktualität. Weiter versuchen die Lehrenden in vielen Fällen, sich auf die kulturellen Voraussetzungen der Lernenden zu beziehen, u.a. durch die Hervorhebung von kulturellen Erfahrungen oder durch kulturelle Vergleiche. Die Untersuchung der Verben in Verbindung mit Lehrer- und Lernerhandlungen im Unterricht zeigen deutliche Tendenzen dazu, dass die Lernenden eine aktive Rolle als erforschende Teilnehmer im Unterricht haben, während die Lehrenden vor allem als gestaltende Begleitpersonen und Vermittler fungieren. Alles in allem bezeichnen die Lehrenden den Kulturunterricht als sporadisch und weniger geplant als andere Bereiche des Fachs, welches auch hinsichtlich zwei zentralen Prinzipien im Kulturunterricht betrachtet werden kann: Aktualität und Authentizität. Dies scheint sowohl die Wahl von Lernmitteln, Quellen und Themen sowie die Form des Unterrichts zu durchdringen. Darüber hinaus machen sich diese Prinzipien auch in den übergeordneten

Zielen des Kulturunterrichts dieser Lehrenden bemerkbar: Die Lernenden sollen ein Interesse für das Lernen einer Fremdsprache bzw. einer neuen Kultur entwickeln, und gleichzeitig sollen sie sich Methoden und Strategien aneignen, die für den weiteren Lernprozess bezüglich Fremdsprachen verwendet werden können. Ein Nebenprodukt dieser Ziele ist im nächsten Schritt, dass die Lernenden die Fähigkeit zu Höflichkeit und Respekt gegenüber Menschen aus unterschiedlichen kulturellen Hintergründen entwickeln. Zusammengefasst wird dies in Tores Aussage, dass die Lernenden eine Bewusstheit auf sowie Respekt und Interesse für eine Welt außerhalb der eigenen Garten bekommen sollen. Darüber hinaus war es ein Ziel dieser Arbeit, die Frage zu diskutieren, wie das interkulturelle Leistungsvermögen des Kulturunterrichts in norwegischen Fremdsprachenklassenzimmern weiterentwickelt werden kann. Diese Diskussion stützt sich auf den Aussagen der befragten Lehrenden sowie auf der fachdidaktischen Theorie und dem Forschungsstand. Zusammenfassend gibt es wahrscheinlich in der norwegischen Lehrerschaft ein Bedarf an konkrete Methoden und Strategien, die in Bezug auf die Förderung der interkulturellen Kompetenz der Lernenden als zweckmäßig betrachtet werden können. Diese Methoden bzw. Strategien sollten laut den ausgedrückten Einstellungen dieser Lehrenden auf die Prinzipien Authentizität, Aktualität und Motivation bzw. Interesse basieren, und sollten möglichst für die Weiterentwicklung des kulturellen Interesses nach der beendeten Schulzeit adäquat zurechtlegen.

Gewisse Begrenzungen der Studie sollen an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben. Da es sich hierbei um eine qualitative Studie mit fünf Teilnehmenden dreht, lassen sich die Resultate für die gesamte norwegische Lehrerschaft im Fach Fremdsprache nicht verallgemeinern. Außerdem begrenzt sich die Studie aufgrund des Umfangs dieses Projekts auf Lehrende auf Niveau I. Die Resultate würden vermutlich anders aussehen, wenn man auch Lehrende auf Niveau II miteinbezogen hätte. Darüber hinaus beziehen sich die Untersuchungen der Lehrereinstellungen in dieser Studie ausschließlich auf den Kulturteil des Unterrichts, und es wäre deshalb von Interesse, in weiteren Studien die Einstellungen dieser Lehrenden zu den restlichen Bereichen des Fachs zu untersuchen. Demnach könnte es relevant sein, die in dieser Arbeit untersuchten Lehrereinstellungen noch einmal nach einer gewissen Zeit zu untersuchen, damit sich die Prinzipien im neuen Lehrplan LK20 sich deutlicher in den Einstellungen und in den Unterrichtsbeispielen befestigt haben würden. Dies könnte beispielsweise mit der Untersuchung des Begriffsverständnis des Begriffs *interkulturelle Kompetenz* kombiniert werden, oder auch mit der in diesem Projekt ursprünglich geplante Beobachtung des Kulturunterrichts, die sich bedauerlicherweise wegen COVID-19 nicht durchführen ließ. Trotz der Begrenzungen zeigen die in dieser Arbeit

vorliegenden Resultate und die darauf basierende Diskussion, einen interessanten Ausschnitt aus den Lehrereinstellungen norwegischer Deutschlehrenden. Die Signifikanz interkultureller Fähigkeiten und des Kulturunterrichts im Allgemeinen wird parallel mit der zunehmenden Globalisierung ständig zentraler, und eben deshalb haben sowohl das fachdidaktische Forschungsfeld als auch die Lehrerschaft im Fach Fremdsprache einen Bedarf an einem erhöhten Fokus auf der praktischen Förderung der kulturellen Fähigkeiten der Lernenden. Meine Hoffnung an dieser Stelle ist, dass diese Untersuchung sowie die Diskussion der Lernereinstellungen einiger Fremdsprachenlehrenden zur Weiterentwicklung des Kulturunterrichts in norwegischen Fremdsprachenklassenzimmern beitragen kann.

## 7. Literaturverzeichnis

- Bjørke, C., & Haukås, Å. (2020). Fremmedspråksdidaktikk før og nå. In Bjørke, C. & Haukås, Å. (Hrsg.), *Fremmedspråksdidaktikk* (3. Ausg., S. 18-32). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Borg, S. (1998). Teachers' Pedagogical Systems and Grammar Teaching: A Qualitative Study. *TESOL quarterly*, 32(1), 9-38.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Lang. Teach*, 36(2), 81-109.
- Borg, S. (2008). *Teacher Cognition and Language Education : Research and Practice*. London: Continuum International Publishing.
- Borghetti, C. (2011) How to teach it? Proposal for a Methodological Model of Intercultural Competence. In Harden, T. & Witte, A. (Hrsg.) *Intercultural competenze: concepts, challenges, evaluations*. (S. 141-160). Oxford: Peter Lang
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg: Multilingual Matters Ltd.
- Cushner, K. & Brennan, S. (2007) The value of Learning to Teach in Another Culture. In Cushner, K. & Brennan, S. (Hrsg.) *Intercultural Student Teaching*. Maryland, Toronto, Plymouth: Rowman & Littlefield Education.
- Chudak, S. (2013). Eigenkulturelle Reflexion im Fremdsprachenunterricht. Zur Stellung und zu den Möglichkeiten der Bewusstmachung eigenkultureller Prägungen der Fremdsprachenlernenden im Kontext der Förderung ihrer interkulturellen Kompetenz. *Studia Germanica Posnaniensia*(33), 13-27.
- Dypedahl, M. (2018). A Metacognitive Approach to Intercultural Learning in Language Teacher Education. In (1 Ausg., S. 48-66): Routledge.
- Dypedahl, M. (2020). Interkulturell læring i fremmedspråk. In Bjørke, C. & Haukås, Å. (Hrsg.), *Fremmedspråksdidaktikk* (3 Ausg., pp. 205-225). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Eide, L. (2012). Representasjoner av målspråksområdet i fremmedspråksfaget. En studie av Latin-Amerika i lærebøker i spansk. Universitetet i Bergen.
- Gehrmann, S. (2017). Wir und die Anderen oder warum Kultur zugleich heterogen und nicht heterogen ist - Fragen an den Kulturbegriff und die Kulturvermittlung im DaF-Unterricht. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 22(1), 83-106.

- Gjørven, R., & Johansen, S. (2009). Fremmedspråk - til glede og nytte for alle elever. In Mikkelsen, R. & Fladmoe, H. (Hrsg.), *Lektor - adjunkt - lærer* (2 Ausg., S. 327-346). Oslo: Universitetsforl.
- Haukås, Å. (2014). Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråklighetsperspektiv. *Acta didactica Norge*, 8(2), 7.
- Haukås, Å. (2018). Metacognition in Language Learning and Teaching. An Overview. In Å. Haukås, C. Bjørke, & M. Dypedahl (Hrsg.), *Metacognition in Language Learning and Teaching* (S. 11-30). New York: Routledge.
- Haukås, Å. (2020). Lærerens forestillinger om språkundervisningen. In C. Bjørke & Å. Haukås (Hrsg.), *Fremmedspråksdidaktikk* (3 Ausg., S. 357-374). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Heimark, G. E. (2013). *Praktisk tilnærming i teori og praksis. Ungdomsskolelæreres forståelse av en praktisk tilnærming i fremmedspråksundervisningen*. (Doktorarbeit). Universitetet i Oslo.
- Kessner, V. G. (2016). *Zur Rolle der Aussprache im Fremdsprachenunterricht - Lehrereinstellungen und Unterrichtspraxen*. (Masterarbeit). Universitetet i Bergen.
- Kramsch, C. (1996). The Cultural Component of Language Teaching. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 1(2).
- Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57-78.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 Ausg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Mackey, A., & Gass, S. M. (2005). *Second language research: Methodology and design*. New Jersey: Routledge
- Maul, V. (2020). *Inwiefern können Lehrwerke die interkulturelle Kompetenz der Lernenden fördern? Eine Lehrwerkanalyse zweier norwegischer DaF-Lehrwerke in Bezug auf das interkulturelle Leistungsvermögen derer Texte und Aufgaben*. (Masterarbeit) Universitetet i Bergen.
- Mohamed, N. (2006). *An exploratory study of the interplay between teachers' beliefs, instructional practices & professional development*. ResearchSpace@ Auckland,
- Mork, N. (2017). *Teachers' and students' understanding of the intercultural dimension in English teaching*. (Masterarbeit). Høgskolen i Østfold.

- Nünning, A. (2010). Kultur. In Surkamp C. (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.
- O'Sullivan, E., & Rösler, D. (2010). Stereotyp. In Surkamp C. (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.
- Rhodes, M. G. (2019). Metacognition. *Teaching of psychology*, 46(2), 168-175.
- Romano, R., & Cushner, K. (2007). Reflections on the importance and value of the overseas student-teaching experience. In Cushner K. & Brennan S. (Hrsg.), *Intercultural Student Teaching. A Bridge to Global Competence*. (pp. 215-225). Lanham, Toronto, Plymouth: Rowman & Littlefield Education.
- Schramm, K. (2010). Metakognition. In Surkamp C. (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.
- Schumann, A. (2010). Landeskunde. In Surkamp C. (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.
- Speitz, H., & Lindemann, B. (2002). "Jeg valgte tysk fordi hele familien min ville det, men jeg angret". *Status for 2. Fremmedspråk i norsk ungdomsskole*. Notodden: Telemarksforsking
- Tiurikova, I. & Haukås, Å. (im Dr.) Multilingualism, intercultural competence, identity, and their intersection: Foreign language teachers' perspectives. In Fielding, R. & Giampapa, F. (Hrsg.) *Multilingualism, Identity and Interculturality in Education*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i fremmedspråk (FSP1-01)*. (FSP1-01). Aus: <https://www.udir.no/kl06/fsp1-01/?lplang=http://data.udir.no/kl06/nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i fremmedspråk (FSP01-02)*. (FSP01-02). Aus: <https://www.udir.no/lk20/fsp01-02>
- Vold, E. T. (2014). Instrumentelt turistspråk eller interkulturell dannelse? Om fremmedspråkfagets formål i dag og frem mot 2030. *Acta didactica Norge*, 8(2), 8.
- Zeuner, U. (2001). *Landeskunde und interkulturelles Lernen: eine Einführung*. Technische Universität Dresden.

## **8. Anhang**

### **8.1 Informationsbrief**

Kjære fremmedspråklærer:

## **Vil du delta i forskningsprosjektet**

### ***Kulturundervisning i fremmedspråksklasserommet?***

Dette er en invitasjon til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke fremmedspråklæreres holdninger til og erfaringer med kulturundervisning i begynneropplæringen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å undersøke og kartlegge fremmedspråklæreres perspektiver på og erfaringer med det å undervise kulturrelaterte tema i begynneropplæringen i fremmedspråksfaget. Opplysningene som kommer fram gjennom prosjektet vil kunne belyse hvordan kulturundervisning i fremmedspråksfaget foregår, noe som kan danne grunnlag for refleksjon rundt, og eventuelt også videreutvikling av, undervisning av slike tema i fremmedspråksklasserommet. I prosjektet vil fokuset rettes mot tysklærere som underviser tysk nivå 1 i ungdomsskolen eller i videregående skole. Undersøkelsen gjennomføres som en del av en masteroppgave i tyskidaktikk ved Universitetet i Bergen. Opplysningene og resultatene som framgår av prosjektet vil ikke bli bruk i andre sammenhenger enn til formålet beskrevet over. Om du ønsker det, sender jeg deg gjerne den ferdige masteroppgaven når prosjektet er ferdig

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Institutt for fremmedspråk ved Universitetet i Bergen er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Henvendelsen om å delta i prosjektet går ut til tysklærere som underviser Tysk nivå 1 på ungdomsskole eller på videregående skole i Bergensområdet. Deltagergruppen skal bestå av 6-7 lærere som velges tilfeldig blant de interesserte.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Deltagelse innebærer å stille til et kvalitativt intervju med omfang på rundt 45 minutter, som enten kan gjennomføres på din skole eller digitalt ved behov. Intervjuet vil handle om den aktuelle lærerens holdninger til og erfaringer med kulturundervisningen i tyskfaget, i

planleggingsprosessen så vel som i gjennomføring av undervisningen. Det vil ikke innhentes direkte informasjon om elever i intervjuet. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet. Opptakene lagres elektronisk og vil bli slettet etter prosjektets slutt.

2-3 deltakere vil i tillegg til det kvalitative intervjuet få forespørsel om å delta i en observasjonsstudie, hvor jeg vil observere 4-5 fremmedspråkstimer hos hver av lærerne som deltar i observasjonsdelen av studien. Fokuset i observasjonen vil være rettet mot kulturelle tema i undervisningen. Underveis i de aktuelle undervisningstimene vil jeg ta notater som brukes som tilleggsdata til svarene fra intervjuet for å nærmere belyse prosjektets problemstillinger.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Masterstudent Linn Eide Borge og veileder Åsta Haukås vil ha tilgang til dataene som samles inn i forbindelse med prosjektet. Navn og kontaktopplysninger vil bli anonymisert ved lagring og erstattet med en kode som oppbevares separat fra datamaterialet. Du som deltaker eller skolen din vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes og oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juni 2021. Ved prosjektets slutt vil datamaterialet bli slettet, og resultatene vil etter dette kun fremgå av masteroppgavens sluttprodukt.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for fremmedspråk, Universitetet i Bergen har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Bergen ved masterstudent Linn Eide Borge ([linn.borge@student.uib.no](mailto:linn.borge@student.uib.no), tlf. 46956765) og veileder Åsta Haukås ([asta.haukas@uib.no](mailto:asta.haukas@uib.no), tlf. 55582488)



- Vårt personvernombud: Janecke Helene Veim ([Janecke.Veim@uib.no](mailto:Janecke.Veim@uib.no), tlf. 55 58 20 29)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Åsta Haukås  
(Professor i fremmedspråksdidaktikk/veileder)

Linn Eide Borge  
Masterstudent

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *kulturundervisning i fremmedspråksklasserommet*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ☐ å delta i et kvalitativt intervju (45 minutter)
- ☐ observasjon av undervisningstimer (ved forespørsel om dette)

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 8.2 Interviewleitfaden

### Intervjuguide

#### Del 1: Bakgrunnsopplysninger

- Eget forhold til målkultur- og språk (morsmålsbruker? Lært via skole/universitet? Førstehåndskjennskap fra målspråkområde(r)? Familie?)
- Utdanning (sted/nivå)
- Evt. Egen erfaring med å lære fremmedspråk i et klasserom

#### Del 2: Holdninger til kulturundervisning

1. Hvilke perspektiver synes du det er viktig du å introdusere i løpet av det første året i en nybegynnerklasse i tysk og hvorfor?
2. Hvilke tema pleier du å legge hovedvekt på i kulturundervisningen og hvorfor?
3. Hvilke vurderinger ligger til grunn for valget av tema i planlegging av undervisning?
4. Hva anser du som viktigst at elevene skal sitte igjen med av kulturundervisningen i tyskfaget?
5. Tror du innføringen av ny læreplan kommer til å påvirke måten du underviser kulturrelaterte tema i klasserommet?
6. Dersom du skulle oppsummert kulturundervisningen din i tre ord, hvilke tre ord ville du valgt?
7. Eventuelle sluttkommentarer.